

Fröhle, Dominic

Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen und religionspädagogische Analysen

Kassel : kassel university press 2017, 108 S. - (Reihe Studium und Forschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Fröhle, Dominic: Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen und religionspädagogische Analysen. Kassel : kassel university press 2017, 108 S. - (Reihe Studium und Forschung; 26) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317754 - DOI: 10.25656/01:31775

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317754>

<https://doi.org/10.25656/01:31775>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reihe Studium und Forschung | 26

Ausgezeichnet mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2016 des ZLB

Dominic Fröhle

Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht

**Empirische Erkundungen und
religionspädagogische Analysen**

Dominic Fröhle

Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht

Empirische Erkundungen und
religionspädagogische Analysen

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2016 des ZLB

Kassel 2017

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 26

Zu dieser Publikation gehört ein **Anhang** mit der Zusammenschau der in der Arbeit erhobenen Daten, der online veröffentlicht wurde bei KOBRA (Kasseler OnlineBibliothek, Repository und Archiv), dem digitalen Archiv für die wissenschaftlichen Dokumente der Universität Kassel:

<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-5036-6

© 2017, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

„Die Weisheit eines Menschen misst man nicht nach seinen Erfahrungen, sondern nach seiner Fähigkeit, Erfahrungen zu machen.“

George Bernard Shaw

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Christliche Spiritualität und Gotteserfahrung	10
2.1 Christliche Spiritualität.....	11
2.2 Gotteserfahrung	14
2.2.1 Der Erfahrungsbegriff.....	14
2.2.2 Religiöse Erfahrung bei Edward Schillebeeckx	15
2.2.3 Religiöse Erfahrung bei William Alston	18
2.2.4 Gotteserfahrung bei Karl Rahner	20
2.2.5 Weitere Aspekte von Gotteserfahrung	23
2.2.6 Pole der Diskussion um Gotteserfahrung – ein Fazit	24
2.3 Methoden der christlichen Spiritualität im Hinblick auf Gotteserfahrung	26
2.3.1 Chancen und Grenzen einer Methodisierung von Spiritualität	27
2.3.2 Gebet	29
2.3.3 Meditation	32
2.4 Ertrag für religionspädagogische Überlegungen	36
3. Gotteserfahrung in religionspädagogischen Ansätzen	39
3.1 Mystagogisches Lernen nach Mirjam Schambeck.....	40
3.1.1 Schambecks Konzeption von Gotteserfahrung	41
3.1.2 Zugänge zur Gotteserfahrung im mystagogischen Lernen nach Schambeck	42
3.1.3 Die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen im mystagogischen Lernen nach Schambeck	46
3.2 Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik nach Reinhold Boschki	47
3.2.1 Boschkis Konzeption von Gotteserfahrung	48
3.2.2 Zugänge zur Gotteserfahrung in der beziehungsorientierten Religionsdidaktik nach Boschki.....	50
3.2.3 Die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen in der beziehungsorientierten Religionsdidaktik nach Boschki.....	51
3.3 Theologische Lehrstückdidaktik nach Rudolf Englert.....	53
3.3.1 Grundzüge der theologischen Lehrstückdidaktik nach Englert	53
3.3.2 Analyse des Lernstücks 5: „Da ist etwas. Gotteserfahrung als Grund des Glaubens?“	55
3.3.3 Analyse des Lernstücks 6: „Führt ein Weg von der Erfahrung zu Gott?“	58
3.3.4 Zugänge zur Gotteserfahrung in der Lehrstückdidaktik Englerts	60
3.3.5 Tradierte Frömmigkeitsformen in der Lehrstückdidaktik.....	62
3.4 Performativer Religionsunterricht.....	65
3.4.1 Zugänge zur Gotteserfahrung im performativen Religionsunterricht.....	67
3.4.2 Tradierte Frömmigkeitsformen im performativen Religionsunterricht.....	68
3.5 Gotteserfahrung als Zielperspektive des Religionsunterrichts – ein Fazit	70

4.	Gotteserfahrung im Religionsunterricht aus Lehrer/-innen-Perspektive	75
4.1	Ziel und Methodik der Studie	76
4.2	Die befragten Lehrer/-innen und ihre Schüler/-innen	77
4.3	Perspektiven auf Gotteserfahrung	79
4.4	Einstellungen zum Religionsunterricht und unterrichtliche Praxis	83
4.5	Zwischenfazit	88
4.6	Reflexion der Methodik der Studie	90
5.	Resümee	91
5.1	Die Notwendigkeit eines mystagogischen Lernens	92
5.2	Die mystagogische Perspektive profilieren	93
5.3	Grenzen des mystagogischen Lernens	98
5.4	Kompetenzen von Religionslehrer/-innen	99
5.5	Schlussbetrachtung.....	101
6.	Literaturverzeichnis	103
7.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	108

Vorwort

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit zum Thema „*Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen und religionspädagogische Analysen*“ wurde von Dominic Fröhle als Examensarbeit im Studium für das Lehramt an Grundschulen im Fach Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Kassel eingereicht und aus 861 Examensarbeiten für das Lehramt, die in den Jahren 2014 bis 2016 geschrieben wurden, ausgewählt und mit dem Martin-Wagenschein-Preis prämiert. Allein dies ist eine brillante Leistung und verdient höchste Anerkennung.

Mit dem Martin-Wagenschein-Preis würdigt das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel herausragende wissenschaftliche Examensarbeiten von Lehramtsstudierenden. In der Person von Martin Wagenschein sieht die Universität Kassel einen in der Lehrerbildung engagierten Menschen, der programmatisch für die Integration der am Studium der Lehrämter beteiligten Elemente steht. Der Universität ist für diese sinnvolle Unterstützung und Sichtbarmachung wissenschaftlicher Qualität in der Lehrerbildung zu danken.

Die Arbeit von Herrn Fröhle stellt *die Rolle der Gotteserfahrung im Religionsunterricht* ins Zentrum ihres Erkenntnisgewinns. Dabei werden zwei Möglichkeiten des Vorkommens von Gotteserfahrung im Religionsunterricht unterschieden: (1) die Thematisierung von Gotteserfahrung und (2) die Ermöglichung von Gotteserfahrung im Religionsunterricht.

Drei Zugänge zum Thema bietet die Arbeit.

In einem *ersten Teil* der Arbeit wird geklärt, was theologisch unter Gotteserfahrung verstanden wird. Wie kann man sich den Konstrukten „Erfahrung“, „religiöse Erfahrung“, „Gotteserfahrung“ vernünftig nähern und in welcher Beziehung stehen sie zueinander? Hier wird theologisch virulenten Fragen nachgegangen: Ist Gott unmittelbar erfahrbar oder nur mittelbar? Ist Reflexion ein notwendiger Bestandteil von Gotteserfahrung oder nicht? Ist Gott ohne Reflexion erfahrbar oder welche Rolle spielt die Reflexion als Voraussetzung der Gotteserfahrung?

Als Zwischenergebnis präsentiert Herr Fröhle unterschiedliche Pole im Verständnis von Gotteserfahrung. Eine unmittelbare Erfahrung Gottes ist etwa mit der Vorstellung eines punktuellen Geschehnisses verknüpft. Wird Gotteserfahrung hingegen als durchgängiges Interpretationsprinzip des eigenen Daseins angesehen, dann handelt es sich um ein ständiges Existenzial.

In einem *zweiten Teil* hat Herr Fröhle vier religionspädagogische Ansätze befragt, welche konkrete Relevanz sie der Gotteserfahrung in religionsunterrichtlichen Lernprozessen zuerkennen. Dem mystagogischen Lernen nach Mirjam

Schambeck geht es etwa vor allem darum, Lernwege im Religionsunterricht so anzulegen, dass Räume und Zeiten für eigene, religiöse Erfahrungen geöffnet werden. Die Lehrstückdidaktik von Rudolf Englert dagegen zielt darauf, sich kognitiv mit bestimmten theologischen Denkmodellen in Bezug auf Gotteserfahrung auseinander zu setzen.

Als *dritten Zugang* zu seiner Frage, welche Rolle die Gotteserfahrung im Religionsunterricht spielen kann, wurde eine empirische Online-Befragung von Religionslehrer/-innen durchgeführt. Diese Experten der Praxis wurden nach ihrem Konzept von Gotteserfahrung und ihren Vorstellungen zum konkreten Zugang zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht befragt. Welche Konzepte von Gotteserfahrung haben Religionslehrerinnen und Religionslehrer und wie setzen sie diese in ihrem Unterricht ein?

Die recht weite religionspädagogische Forschungsfrage nach der Relevanz der Gotteserfahrung im Religionsunterricht wird in dieser Arbeit eigenständig, theologisch und religionspädagogisch höchst kompetent bearbeitet. Die jeweiligen Erkenntnisse werden gewinnbringend und kompetent in Bezug zueinander gesetzt und hinsichtlich ihres Ertrags für religionspädagogisches Denken und Handeln ausgezeichnet ausgewertet. Eine ausgesprochen lesenswerte, sowohl grundständig theologisch als auch praxisorientierte Forschungsarbeit, der ich viele interessierte und aufgeweckte Leser/-innen wünsche!

Kassel, im April 2017

Prof. Dr. Annegret Reese-Schnitker

1. Einleitung

Im Hessischen Kerncurriculum für die Primarstufe wird als eine verbindliche Schwerpunktsetzung „Möglichkeiten der Gotteserfahrung“¹ aufgeführt. Über diesen Stichpunkt hinaus ist dazu jedoch nichts weiter ausgeführt. Es stellt sich daher die Frage, was gemeint ist; zwei grundsätzliche Verständnisweisen kommen in Betracht:

Im Religionsunterricht sollen „Möglichkeiten der Gotteserfahrung“ als Thema behandelt werden oder die Schüler/-innen sollen durch den Religionsunterricht (oder sogar in ihm) die Möglichkeit zur Gotteserfahrung erhalten.

Weiter lässt sich fragen:

Was sind überhaupt Möglichkeiten der Gotteserfahrung? Kann man Gotteserfahrung ermöglichen? Kann man sinnvoll über Gotteserfahrung sprechen, ohne Gotteserfahrung gemacht zu haben? Warum sollten Schüler/-innen einen Zugang zur Gotteserfahrung erhalten oder sich mit dem Thema auseinandersetzen?

Es ist davon auszugehen, dass sich – je nach Beantwortung dieser Fragen – die religionspädagogische Praxis ganz deutlich unterscheidet, die sich aus dem Stichpunkt „Möglichkeiten der Gotteserfahrung“ ableiten lässt. Die Arbeit hat daher zum Ziel, theologisch und religionspädagogisch begründete Antworten zu finden, welche Rolle Gotteserfahrung im Religionsunterricht sinnvollerweise spielen kann. Aus diesen Antworten sollen mit Blick auf die Zugangsweisen, die Lehrer/-innen vertreten, Handlungsimpulse formuliert werden.

Dass es sich um eine Frage von großer Relevanz handelt, ergibt sich aus der zentralen Stellung der Gottesfrage im Religionsunterricht.² Die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage im Unterricht ist z.T. durch die dogmatische Gotteslehre geprägt. Wesentlich ist dabei zunächst die Frage: *Wie ist Gott?*³ Die Frage, welche hinter dem Diskurs um Gotteserfahrung steht, ist jedoch grundlegender: „Wie kann ich Gottes gewahr werden?“; sie hat also eine fundamentaltheologische Ausrichtung. In einer Zeit zunehmender Pluralität werden die gemeinsamen Glaubensfundamente der Schülerschaft immer kleiner. Der Religionsunterricht kann sie immer weniger voraussetzen und ist daher immer mehr darauf angewiesen, die Fundamente unseres Glaubens selbst zu klären. Die Frage nach der Gotteserfahrung kann dazu einen Beitrag leisten.

¹ Zu finden im Inhaltsfeld „Gott“; vgl. Hessisches Kultusministerium 2011a, S. 23.

² Dies wird z.B. deutlich, wenn die Gottesfrage im Hessischen Kerncurriculum als „Leitperspektive“ ausgewiesen wird; vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium 2011a, S. 15.

³ Im Hessischen Kerncurriculum wird z.B. ausgeführt: Gott als Person, Gott als Schöpfer, Trinitarisches Gottesverständnis, die Frage, ob Gott wirklich gut und allmächtig ist angesichts des Leidens; vgl. Hessisches Kultusministerium 2011b, S. 18f.

Zwei Erschließungsweisen sind in dieser Arbeit enthalten, von denen die erste den größeren Anteil hat. Zum einen werden religionspädagogische Ansätze dahingehend analysiert, welche Zugänge zur Gotteserfahrung explizit oder implizit in ihnen angelegt sind. Zum anderen wird eine Befragung von Lehrer/-innen vorgestellt, in der beleuchtet wird, wie die Praktiker/-innen Gotteserfahrung und Zugänge zur Gotteserfahrung sehen. Vor diesen Erkundungen wird gründlich geklärt, was unter Gotteserfahrung theologisch verstanden werden kann; denn unterschiedliche religionsdidaktische Ansätze gründen oft in einem unterschiedlichen Verständnis von Gotteserfahrung und die theologische Rede von Gotteserfahrung kann bereits erste Impulse für die religionspädagogische Beschäftigung mit Gotteserfahrung geben.

Es wird dabei die Hypothese mit verhandelt, dass tradierte Frömmigkeitsformen eine Rolle spielen, wenn es darum geht, Zugänge zur Gotteserfahrung zu schaffen. Dieser Hypothese wird in allen Teilen der Arbeit nachzugehen sein.

Da es sich um eine Arbeit zum katholischen Religionsunterricht handelt, wird eine christliche Perspektive auf Gotteserfahrung eingenommen; es wird in erster Linie auf katholische Religionspädagogen und -pädagoginnen eingegangen und es werden katholische Religionslehrer/-innen befragt.⁴

Englert formuliert: „Religionspädagogische Theoriearbeit hat normativen, empirisch-analytischen und handlungsorientierten Ansprüchen zu genügen.“⁵ Dem soll insbesondere dadurch Rechnung getragen werden, dass am Ende der Arbeit ein Fazit steht, welches die Erkenntnisse aus den drei Einzelkapiteln bündelt und Vorschläge für die religionspädagogische Theoriebildung und Praxis macht.

2. Christliche Spiritualität und Gotteserfahrung

Um die unterschiedlichen religionspädagogischen Zugänge zu Gotteserfahrung verstehen und einordnen zu können, ist vorab zu klären, was unter dem Begriff *Gotteserfahrung* zu verstehen ist. Dazu werden auch verwandte Begriffe betrachtet und zu ihm in Beziehung gesetzt. Aufgrund des besonderen Fokus auf die Rolle von Frömmigkeitsformen in dieser Arbeit wird zunächst der Begriff *Spiritualität* interessant sein, weil er den Blick auf den Zusammenhang von Glaube und Praxis lenkt und gleichzeitig eine erste vorläufige Zugangsweise bietet, um den Begriff der Gotteserfahrung zu verstehen. Danach schließt sich dann eine systematische Betrachtung des Gotteserfahrungsbe-

⁴ Damit wird nicht bestritten, dass auch eine ökumenische und sogar interreligiöse Herangehensweise mit dem Thema zu vereinbaren wäre, die hier jedoch zu weit führen würde.

⁵ Englert 1995, S. 158.

griffs an und schließlich wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Methoden, insbesondere Gebet und Meditation im geistlichen Leben spielen können.

2.1 Christliche Spiritualität

Spiritualität wird heute nicht immer zuerst in einen Zusammenhang mit dem Christentum gebracht, sondern steht oft für die Suche nach einem erfüllten Leben unter Verwendung von Methoden aus verschiedenen Religionen und spirituellen Lehren.⁶ Dabei war und ist das, was sich mit *Spiritualität* beschreiben lässt, auch bedeutsam für christliche Glaubenspraxis, wurde aber im christlichen Kontext oft anders benannt. Nach einer vorläufigen Klärung des Begriffs Spiritualität und verwandter Begrifflichkeiten werden schlaglichtartig verschiedene Aspekte betrachtet, die für christliche Spiritualität charakteristisch sind und nachfolgend Praxiselemente christlicher Spiritualität in den Blick genommen.

Spiritualität ist ein relativ junger Begriff, der erst um 1900 über das französische *spiritualité* zu seiner jetzigen Bedeutung gelangte. Gleichwohl hat er eine mit seiner Anknüpfung an spiritus (lat. für Geist) biblische Basis.⁷ Vom Wort-sinn her ist zu erschließen, dass Spiritualität etwas mit Leben im Heiligen Geist zu tun hat.⁸ In der Geschichte des Christentums finden zahlreiche andere Begriffe Verwendung, um ähnliches zu beschreiben; genannt seien hier Frömmigkeit und Mystik, ersterer, weil er für das Verständnis des Spiritualitätsbegriffes hilfreich ist, zweiterer aufgrund seiner besonderen Relevanz für das Thema Gotteserfahrung.⁹

Das aus der Alltagssprache stammende Wort Frömmigkeit bezieht sich auf „die schier unzähligen Formen religiösen Tuns“¹⁰. Der Schwerpunkt liegt hier also in der Glaubenspraxis, auf dem Antwortcharakter des Glaubens. Heute ist der Begriff weniger gebräuchlich; es lässt sich sagen, dass er vom Begriff *Spiritualität* abgelöst wurde, wenngleich er keine ganz identische Bedeutung hat. *Spiritualität* betont zum einen weniger die Ausrichtung an einer institutionell verankerten Frömmigkeitspraxis; zum anderen lenkt der Begriff den Blick noch stärker auf die Innerlichkeit und weniger auf den Handlungsaspekt.¹¹

Mystik ist ein Begriff, der sich nicht auf das Christentum beschränkt; so wird auch im Islam und im Judentum von Mystik gesprochen¹². Charakteristisch

⁶ Vgl. Grethlein 2009, S. 252.

⁷ Vgl. Fraling 1992, S. 10.

⁸ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987, S. 18ff.

⁹ Eine ausführliche Darstellung verwandter Begriffe ist zu finden bei Waaijman 2004, S. 38ff.

¹⁰ Greschat 1983, S. 671.

¹¹ Vgl. Greschat 1983, S. 671ff.

¹² Beispielsweise seien in diesem Zusammenhang der Sufismus bzw. die Kabbala genannt.

sind nach Krause und Schwertner „visionäre oder ekstatische religiöse Erfahrungen und Erlebnisse des unmittelbaren Einsseins mit Gott“¹³. Dabei ist die reflexive Beschäftigung mit der Erfahrung regelmäßig nicht Bestandteil der Mystik. Die Vereinigung mit Gott wird im mystischen Erleben als zweifelsfrei erfahren, verfügt also über eine große Evidenz.¹⁴ Mieth führt aus: „Nicht die vielfältigen Wege u[nd] Formen, die rel[igiösen] Stile u[nd] Symbole machen die chr[istliche] M[yistik] christlich [...], vielmehr das chr[istliche] Spezifikum der Gottesbegegnung in einer in Christus zentrierten Heilsgeschichte.“¹⁵ Damit nimmt er eine rein inhaltliche, systematisch-theologische Qualifizierung der *christlichen* Mystik vor, die in ihrer Ausschließlichkeit fragwürdig ist. Mit Blick auf die Geschichte der christlichen Mystik, also auf den Traditionszusammenhang, in dem sie steht, ist sicherlich davon zu sprechen, dass es auch immer wieder spezifische Ausprägungen in Bezug auf ihre *Formen* gab. Grundsätzlich – so werden wir noch sehen – erscheint eine strikte Trennung von Form und Inhalt unangebracht.

Die Verwandtschaft des Mystikbegriffs mit *Spiritualität* wird deutlich, wenn man betrachtet, dass heute z.B. von franziskanischer oder ignatianischer Spiritualität gesprochen wird und Begriffe sich aus der geistlichen Orientierung an Mystikern, nämlich Franziskus und Ignatius, ergeben. Es ist an dieser Stelle nicht Ziel, eine Definition von Spiritualität zu geben; es gibt derer bereits genug. Stattdessen sollen vier Aspekte von Spiritualität dargestellt werden, die zentral für ein Verständnis bzw. wichtig für die Anknüpfung sind. Dabei wird v.a. an die Definition Dahlgrüns angeknüpft.¹⁶

Beziehung

Christliche Spiritualität hat zu tun mit einer Beziehung zwischen Mensch und Gott. Dabei ist es Gott, der dem Menschen ein Beziehungsangebot macht; dieser wiederum „antwortet auf den Ruf Gottes“¹⁷. Zum christlichen Gottesbild passend „impliziert die Rede von einer Gott-Mensch-Beziehung [...] die Vorstellung eines Personseins Gottes“¹⁸ und die Zentralität des Beziehungsangebots, das Gott den Menschen in Jesus Christus gemacht hat. Bucher fasst den Beziehungsaspekt der Spiritualität weiter und spricht zusätzlich von einer Verbundenheit mit dem Kosmos und der Natur, mit der sozialen Mitwelt und der Selbstbeziehung.¹⁹

¹³ Rosenau 1994, S. 581.

¹⁴ Vgl. Rosenau 1994, S. 548.

¹⁵ Mieth 1998, S. 593.

¹⁶ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 152f; Dahlgrün führt vorab als Begriffe, die ihre Spiritualitätsdefinition ausmachen, folgende an: Erfahrung, Beziehung, Gestaltung, Prozess.

¹⁷ Dienberg 2000, S. 10.

¹⁸ Dahlgrün 2009, S. 148f.

¹⁹ Vgl. Bucher 2014, S. 34ff.

Erfahrung

Die Gottesbeziehung ist erfahrbar. Verschiedene spirituelle Schulen unterscheiden sich darin, welche spezifischen Formen sie praktizieren, um die Erfahrbarkeit der Gottesbeziehung anzustreben. Wichtig ist hierbei der Gedanke der Übung. Man übt sich ein in eine bestimmte Form der Spiritualität und grundsätzlich in ein Leben und der Perspektive der Gottesbeziehung. Damit ist nicht gesagt, dass die Gottesbeziehung oder Geistgewirktheit²⁰ nur mittels geprägter Methoden erfahren werden kann. Sie stellen vielmehr eine Hilfe zum Aufmerksamwerden dar und sorgen für eine Regelmäßigkeit im geistlichen Leben. Auf der anderen Seite ist Gotteserfahrung nicht methodisch machbar.

Leben

Spiritualität ist ein weiter Begriff; sie „äußert sich nicht nur in frommen Übungen“²¹, wie Fraling betont. Damit deutet er darauf hin, dass Spiritualität das ganze Leben umfasst, insofern es unter der Perspektive der Gottesbeziehung gestaltet wird. Das wird sicherlich in unterschiedlichen Momenten mehr oder weniger deutlich; grundsätzlich ist aber kein Bereich des Lebens davon ausgenommen. Spiritualität ist mehr als eine Art der Wahrnehmung des Lebens; vielmehr ist sie eng verknüpft mit der Gestaltung des gesamten Lebens.²²

Ganzheitlichkeit

Spiritualität ist ein Geschehen, das den ganzen Menschen betrifft.²³ Sie hat eine emotionale wie eine körperliche Komponente, eine soziale und eine kognitive. Dabei werden die unterschiedlichen Aspekte zusammengeführt. Spiritualität ist daher als ganzheitliches, d.h. den ganzen Menschen in seinen Facetten potentiell prägendes Geschehen zu verstehen. Ausdrücklich betonen u.a. Dahlgrün²⁴ und Fraling²⁵, dass neben der konkreten Praxis eine verstandesmäßige Reflexion zur Spiritualität hinzu gehört, die jedoch nachgeordnet ist: „S[piritualität] als lebendige Wirklichkeit geht der theol[ogischen] Reflexion voraus“²⁶. Die Reflexion geistlicher Erfahrung findet natürlich nicht nur in der wissenschaftlichen Theologie statt, sondern genauso in der vorwissenschaftlichen theologischen Betätigung. Ihr Ziel ist u.a. die *discretio*, die Unterschei-

²⁰ Vgl. Fraling 1992, S. 10.

²¹ Fraling 1992, S. 12.

²² Vgl. Dahlgrün 2009, S. 149.

²³ Vgl. Fraling 1992, S. 11.

²⁴ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 153.

²⁵ Vgl. Fraling 1992, S. 11.

²⁶ Fraling 2000, S. 856.

dung der Geister. Dahinter steht die Frage, ob es sich bei einer Gotteserfahrung tatsächlich um eine Erfahrung des christlichen Gottes handelt.²⁷

2.2 Gotteserfahrung

Aus der Betrachtung des Spiritualitätsbegriffes ist festzuhalten, dass Spiritualität Gotteserfahrung beinhaltet, jedoch mehr als diese umfasst. Damit wurde der Kontext beschrieben, in dem in dieser Arbeit auf Gotteserfahrung geblickt werden soll: in ihrem Zusammenhang mit der gesamten Lebenspraxis²⁸.

Ein grundsätzlicherer Zugang soll in diesem Kapitel über eine allgemeine Beschäftigung mit dem Erfahrungsbegriff erfolgen. Daran anknüpfend wird das Spezifikum religiöser Erfahrung behandelt, mit einem exemplarischen Blick auf die Konzeptionen von Edward Schillebeeckx, William P. Alston und Karl Rahner und auf einzelne Aspekte bei weiteren Autoren. Schließlich wird ein Fazit gezogen, in dem Aspekte gebündelt werden, an die in der Weiterarbeit mit dem Fokus auf die Religionspädagogik angeknüpft werden kann. Dabei wird der speziellere Begriff der Gotteserfahrung mit dem bei einigen der hier betrachteten Theologen präsentierten Begriff der religiösen Erfahrung in Beziehung gesetzt.

2.2.1 Der Erfahrungsbegriff

„Jemand ist erfahren“ bedeutet, dass er Erfahrungen gemacht hat, die ihn nun auszeichnen. Verbunden werden damit oft pragmatische Fähigkeiten.²⁹ Nennt man jemanden beispielsweise einen *erfahrenen Lehrer*, so meint man, dass er bestimmte Kompetenzen in seiner langjährigen praktischen Unterrichtstätigkeit entwickelt hat. Daneben sprechen wir von Erfahrung als Weise der Erkenntnis, die auf Basis eines einzelnen Erlebnisses stattfindet.³⁰ Hierbei geht es eher um gegenwärtige Erfahrungen, wenngleich diese mit den bisher gemachten korrespondieren. Denn was bisher erfahren wurde, ist „nicht nur etwa gleichsam als Abbild einer objektiven Realität eingeprägt, sondern prägt vielmehr ihrerseits seinen Umgang mit der ihm begegnenden Realität, prägt damit auch die Erwartungen, mit denen jemand sich auf die Realität und auf die mit ihr verbundenen künftigen Erfahrungen einläßt.“³¹

Dieses Verständnis von Erfahrung muss noch einmal unterschieden werden in den eher alltagssprachlichen Gebrauch und in die Verwendung im wissen-

²⁷ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 385.

²⁸ Zu dieser Lebenspraxis gehört die Frömmigkeitspraxis, die genauer betrachtet werden soll.

²⁹ Vgl. Precht 2008, S. 146.

³⁰ Vgl. Wißmann 1982, S. 86.

³¹ Wißmann 1982, S. 84.

schaftstheoretischen Kontext. Mit dem Empirismus wurde die methodisch gelenkte Erfahrung zum Kern des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses; gemeint ist hier das experimentelle Arbeiten.³² Bei diesem wie jenem Verständnis von Erfahrung besteht eine gegebene oder in Anspruch genommene Autorität der Erfahrung. Ihr ist eine „Subjekthaftigkeit“³³ zu eigen, die sie nur schwer kritisch hinterfragen lässt.³⁴

Erfahrungen sind immer in Bezug auf Wahrnehmung als Modus der Erkenntnis zu verstehen. Ob jedoch ihr „Ausgangspunkt [...] stets die sinnlich wahrnehmbare Welt“³⁵ ist, wie Scholl behauptet, wird in Bezug auf religiöse Erfahrungen unterschiedlich gesehen. Auch inwiefern Erfahrung sich von Wahrnehmung abgrenzen lässt, über sie hinaus geht, ist eine Frage, die in der Diskussion religiöser Erfahrungen eine Rolle spielen wird.

Die im folgenden behandelten Konzeptionen zu religiöser Erfahrung haben jeweils einen eigenen Zugang zum Erfahrungsbegriff, der soweit nötig, mit dargestellt wird.

2.2.2 Religiöse Erfahrung bei Edward Schillebeeckx

Im Erfahrungsbegriff des belgischen Theologen Edward Schillebeeckx stellen Wahrnehmungen den Ausgangspunkt dar. Diese werden verarbeitet, indem bereits erworbenes Wissen angewandt wird. Das Denken prägt somit die Wahrnehmung; umgekehrt geben Wahrnehmungen zu denken. Erfahrung ohne Interpretation ist für Schillebeeckx nicht denkbar; d.h., die Interpretation ist bereits Bestandteil der Erfahrung und beides ist nicht vollständig trennbar. Geleistet wird die Interpretation, indem Neues in bereits bestehende Modelle eingeordnet wird. Diese Denkmodelle sind auf der anderen Seite wandelbar – durch neue Erfahrungen. Mit der Aussage, dass es „keine Erfahrung ohne 'Theoriebildung'“³⁶ gebe, meint Schillebeeckx nicht eine nachträgliche Theoriebildung, sondern er möchte betonen, dass die zu expliziten oder impliziten Theorien gewordenen früheren Erfahrungen zukünftige Erfahrungen erst ermöglichen.

Schillebeeckx hält eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Subjektivität und Objektivität für verfehlt: „Erfahrungen sind weder rein objektiv noch rein

³² Vgl. Mittelstraß 1995, S. 753f.

³³ Wißmann 1982, S. S. 84.

³⁴ Die beschriebene Subjekthaftigkeit ist auch Grundlage für die Autorität im erfahrungswissenschaftlichen Kontext. Hier zeigt sich, dass Erfahrungen auch eine gewisse Autorität haben für diejenigen, die sie nicht selbst gemacht haben. Diese Autorität beruht gleichsam auf der Subjekthaftigkeit von Erfahrung. Weiterhin ist die Methodisierung von Erfahrung ausschlaggebend, damit Erfahrung intersubjektiv nachvollzogen werden kann.

³⁵ Scholl 1995, S. 907.

³⁶ Schillebeeckx 1977, S. 27.

subjektiv.“³⁷ Da Erfahrungen durch individuelle Modelle geprägt und durch Emotionen gefärbt werden, sind sie nicht rein objektiv und auf der anderen Seite nicht rein subjektiv in dem Sinne, denn sie sind nicht willkürlich. Sie bleiben angewiesen auf die (objektive) Wirklichkeit, ohne diese einholen zu können. „Absolute Erkenntnis ist dem Menschen nicht gegeben“³⁸, der Mensch verfügt also nur über endliche Erfahrung angesichts einer unendlichen Wirklichkeit.

Nun sind bei der Interpretation von Erlebnissen durch den einzelnen Menschen nicht nur seine eigenen bereits gemachten Erfahrungen bedeutsam; ebenso ist es die Prägung der Erfahrungsmöglichkeiten durch die Gesellschaft. Nicht nur bedingt der spezifische soziale Kontext die Erlebnisse, die ein Individuum macht, sondern er beeinflusst auch z.B. Werte und Einstellungen, die die Interpretation von Erlebnissen beeinflussen. Die Einflüsse der Gesellschaft sind letztlich wieder geprägt durch Erfahrungen, die die in ihr lebenden Menschen gemacht haben.

Für Schillebeeckx ist es keine Frage, ob eine neue Erfahrung objektiv wahr ist, da sie ja immer auch subjektiven Charakter hat, sondern ob sie Autorität hat. Er schreibt dazu: „Erfahrungen werden erst dann produktiv, wenn erworbene Einsichten durch den Widerstand der Wirklichkeit kritisch betrachtet werden.“³⁹ Dies wird verständlich, wenn man sich klarmacht, dass Schillebeeckx Erfahrung als Lernen auffasst. Ein solches Lernen kann nicht nur darin bestehen, dass neue Wahrnehmungen bestehenden Denkmodellen untergeordnet werden, sondern auch im Umformen von Modellen. Dies geschieht, wenn Situationen auftreten, in denen offenbar wird, dass die Wirklichkeit „immer anders und mehr, als sie gedacht wird“⁴⁰, ist. Aber nicht alle neuen Erfahrungen erweitern die eigenen Modelle in einem positiven Sinne; erforderlich ist eine Unterscheidung der Geister. Als Tradition gesellschaftlich vorliegende Erfahrungen müssen sich ebenso in dieser *discretio* bewähren, indem sie eine Offenheit zur Umdeutung angesichts aktueller Erfahrungen aufweisen, wie individuelle Erfahrungen.⁴¹

Für Schillebeeckx sind zwei Arten der Erfahrung grundlegend für den christlichen Glauben: zum einen sind es die Erfahrungen der christlich-jüdischen Tradition, zum anderen die Erfahrungen, die Menschen heute konkret machen. Diese Erfahrungen müssen miteinander in Beziehung treten, um wirklich von Gotteserfahrung sprechen zu können.⁴² Dabei ist die Erschließung Gottes

³⁷ Schillebeeckx 1977, S. 27.

³⁸ Schillebeeckx 1977, S. 29.

³⁹ Schillebeeckx 1977, S. 28.

⁴⁰ Schillebeeckx 1977, S. 28.

⁴¹ Vgl. Jansen 2004, S. 74f.

⁴² Vgl. Jansen 2004, S. 68.

„keine Interpretation im Sinn einer Theorie, die nachträglich als ein Rückblick über erinnerte Erfahrungen gelegt wird; es ist die Art und Weise, wie religiöse Menschen tatsächlich Lebensereignisse erfahren.“⁴³

Schillebeeckx vertritt, dass religiöse Erfahrungen von ihrer Struktur her (sonstigen) menschlichen Erfahrungen gleichen und dass menschliche Erfahrungen Voraussetzung sind für religiöse Erfahrung.⁴⁴ „Christliche Glaubenserfahrungen geschehen inmitten weltlicher Erfahrungen, jedoch im Lichte bzw. Horizont christlicher Erfahrungstradition.“⁴⁵ Es findet also eine Interpretation der gemachten Erfahrungen unter Bezugnahme auf die eigene Religion statt. Es geht Schillebeeckx dabei aber um mehr als bloße Interpretation: „Der religiöse Mensch jedoch entscheidet sich bewusst zu einer bestimmten, sinngebenden Interpretation der Wirklichkeit, die ihrerseits wiederum zu einer positiv-religiösen Erfahrung führt.“⁴⁶ Damit betont er, dass sich der religiöse Mensch nicht nur durch eine spezifische Interpretation seiner Erfahrungen auszeichnet. Darüber hinaus macht er in der Folge auch andere Erfahrungen. Die angesichts der Rolle von Interpretation bei der Gotteserfahrung auftretende Frage, ob wir eine unmittelbare Beziehung zu Gott haben, verneint Schillebeeckx und fügt an: „meines Erachtens gibt es sehr wohl eine unmittelbare Beziehung Gottes zu uns“⁴⁷. Von der menschlichen Perspektive aus sieht er die Gottesbeziehung also als mittelbar an.

Eng verknüpft ist religiöse Erfahrung bei Schillebeeckx mit Offenbarung⁴⁸, die er so versteht, dass sie in menschlicher Erfahrung geschieht.⁴⁹ Allgemein beschreibt Schillebeeckx, dass in einer religiösen Erfahrung „etwas, was 'von anderswoher' kommt“⁵⁰ einbricht und ebendies als Offenbarung verstanden werden kann. Für Menschen mit einer Verortung im christlichen Kontext findet eine bestimmte – der religiösen Tradition entsprechende Versprachlichung statt – eine religiöse (Offenbarungs-)Erfahrung wird dann als Gotteserfahrung verstanden. Wenngleich Schillebeeckx häufiger von christlicher Erfahrung als von Gotteserfahrung spricht, kann von einer großen Nähe der beiden Begriffe ausgegangen werden, davon, dass ersterer den letzteren mit umfasst. So schreibt Schillebeeckx: „Gotteserfahrungen werden also durch Geschichten und Erzählungen vermittelt, welche die Hörer so mit einbeziehen, daß sie mit

⁴³ Schillebeeckx 1977, S. 26.

⁴⁴ Vgl. Jansen 2004, S. 79.

⁴⁵ Jansen 2004, S. 79.

⁴⁶ Jansen 2004, S. 76.

⁴⁷ Schillebeeckx 1984, S. 288.

⁴⁸ Sicherlich wäre eine nähere Auseinandersetzung mit dem Offenbarungsbegriff hilfreich, um (nicht nur) Schillebeeckx' Verständnis von Gotteserfahrung tiefer zu erfassen; ein damit notwendig verbundenes Eindringen in das entsprechende fundamentaltheologische Traktat kann hier aber aufgrund des insgesamt religionspädagogischen Blickwinkels nicht geleistet werden.

⁴⁹ Vgl. Jansen 2004, S. 80.

⁵⁰ Schillebeeckx 1977, S. 28.

und in *menschlichen* Erfahrungen zu *christlichen* Erfahrungen kommen können.“⁵¹

Hier klingt auch an, wie Schillebeeckx den Zugang zu Gotteserfahrung versteht. Grundsätzlicher äußert er sich: „Christliches Glauben gründet also in erster Linie auf der historischen Vermittlung von Glaubenserfahrungen anderer, die Jesus nachgefolgt sind. Aber diese Vermittlung kann nur dann als geglückt gelten, das heißt, die Aneignung dieser alten Erfahrungen ist nur dann möglich, wenn sie hier und jetzt in immer wieder neuen christlichen Erfahrungen geschieht. So entsteht auch lebendige Überlieferung.“⁵² Diese Überlegungen Schillebeeckx', die einen Zusammenhang zwischen je eigenen Erfahrungen und überlieferten Erfahrungen⁵³ herstellen, haben eine besondere religionspädagogische Relevanz, nicht nur für den Blick auf Gotteserfahrung, sondern auch wenn es um die theologische Einordnung der Korrelationsdidaktik als religionspädagogisches Grundprinzip geht.

2.2.3 Religiöse Erfahrung bei William Alston

Der US-amerikanische Philosoph William Alston, von Haus aus Sprachphilosoph, beschäftigte sich in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts auch intensiv mit der Religionsphilosophie. Neben der allgemeinen Auffassung von religiöser Erfahrung bzw. Gotteserfahrung, die Alston entwickelte, ist für diese Arbeit v.a. seine Klassifikation religiöser Erfahrungen relevant, die er in einem Stufenmodell vornimmt.

Alston unterscheidet drei Stufen religiöser Erfahrung. Bei der ersten ist eine absolute Unmittelbarkeit gegeben. Das bedeutet, dass die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt aufgehoben wird. Damit handelt es sich nicht um eine Wahrnehmung, sondern um eine Einheitserfahrung. Diese mystischen Erfahrungen im engen Sinne entziehen sich in besonderer Weise der Beschreibbarkeit. Auf der zweiten Stufe findet eine direkte Wahrnehmung statt. Die dritte Stufe schließlich wird als vermittelte Wahrnehmung bezeichnet. Es werden hier Zeichen wahrgenommen, die einen Verweischarakter haben; auf was sie verweisen, wird hingegen nicht selbst wahrgenommen. Beispielsweise könnte die Wahrnehmung der Schönheit der Natur einen religiösen Menschen auf Gott verweisen.⁵⁴ Alston bezieht sich bei seiner weiteren Auseinandersetzung mit religiöser Erfahrung in erster Linie auf Erfahrungen der

⁵¹ Schillebeeckx 1980, S. 85.

⁵² Schillebeeckx 1984, S. 102.

⁵³ Konkret können darunter z.B. die biblischen Texte, aber auch kirchlich tradierte Inhalte und Praktiken verstanden werden.

⁵⁴ Vgl. Alston 2006, S. 29.

zweiten Stufe und charakterisiert diese.⁵⁵ Darauf nehmen die folgenden Ausführungen Bezug.

Es handelt sich dabei um ein „perzeptives Modell religiöser Erfahrung“⁵⁶. Das bedeutet, dass es für Alston bei der direkten religiösen Wahrnehmung um eine Wahrnehmung geht, die er in Analogie zur sinnlichen Wahrnehmung betrachtet, die jedoch selbst eine nicht-sinnliche Wahrnehmung ist.⁵⁷ Diese religiöse Wahrnehmung ist Grundlage religiöser Erfahrung. Damit nimmt Alston eine Abgrenzung zu anderen Präsentationen Gottes vor: „Wenn Gott vorgestellt wird, an Gott gedacht oder erinnert wird, ist dies anders, als wenn er wahrgenommen wird.“⁵⁸ Spezifisch ist damit für die religiöse Erfahrung auch, dass sie nicht gedanklich erzeugt wird, sondern etwas Gegebenes ist.⁵⁹ Auch hier sieht Alston eine Analogie zur Sinneserfahrung, betont aber die Unterschiedlichkeit bezüglich des Inhalts der Wahrnehmung.⁶⁰ Alston räumt ein, dass religiöse Erfahrungen mit Sinneseindrücken einhergehen und bezieht sich auf einige Zeugnisse zu solchen Erfahrungen⁶¹; er ist sich aber sicher, „dass eine nicht-sinnliche Erscheinung einer rein geistigen Gottheit eine höhere Wahrscheinlichkeit hat [...] als jegliche sinnliche Präsentation“⁶² und geht daher nur auf erstere näher ein. Sicherlich ist es möglich, auch diese Art von Erfahrung in einem weiteren Sinne als mystische Erfahrung zu bezeichnen.⁶³

Für Alston ist die religiöse Erfahrung eine Erfahrung, die zunächst einmal unbegrifflich ist. Ob eine Erfahrung als religiös anzusehen ist, ist daher nicht abhängig davon, mit welchen Worten sie beschrieben wird.⁶⁴ Sindermann führt aus: „Er würde daher nicht sagen, dass die Identifikation des Gegenstandes Gott eine kultur- und religionsabhängige Interpretationsleistung der Subjekte ist.“⁶⁵ Anders als bei Schillebeeckx ist die Interpretation damit nicht bereits der religiösen Erfahrung inhärent.

Alston verweist darauf, dass es vom angewandten Gottesbegriff abhängig ist, ob eine bestimmte Erfahrung einer bestimmten Person als Gotteserfahrung zu

⁵⁵ Erfahrungen der ersten Stufe sind wissenschaftlich schwer zugänglich, da sie sich bereits einer Beschreibbarkeit entziehen; Erfahrungen der Stufe 3 sind religiöse Erfahrungen im weiteren Sinne und daher für Alston weniger von Interesse.

⁵⁶ Sindermann 2012, S. 11.

⁵⁷ Vgl. Sindermann 2012, S. 16.

⁵⁸ Sindermann 2012, S. 14.

⁵⁹ Vgl. Sindermann 2012, S. 16f.

⁶⁰ Vgl. Alston 2006, S. 22.

⁶¹ Vgl. Alston 2006, S. 23f.

⁶² Alston 2006, S. 26.

⁶³ Wenn wir Mystik nicht auf das Einheitserleben beschränken, sondern in einem weiteren Sinne mit Mieth „Gotteserfahrung im Sinn besonderer Intensität“ als mystisches Erleben fassen; vgl. Mieth 1998, S. 593.

⁶⁴ Vgl. Sindermann 2012, S. 12.

⁶⁵ Sindermann 2012, S. 23.

benennen ist.⁶⁶ Für seine Ausführungen legt er einen Gottesbegriff zu Grunde, „wie er sich in den großen theistischen Religionen entwickelt hat – Judentum, Christentum und Islam“⁶⁷. Zwar spricht er das Problem an, dass sich schon für eine Religionsgemeinschaft schwerlich von einem konsistenten Gottesbild sprechen lässt (geschweige denn für die monotheistischen Religionen als Ganzes), er hält die fehlende Präzision allerdings für wenig bedeutsam. Konkrete Charakteristika Gottes, die Alston nennt sind: „der Ursprung aller Existenz außer seiner selbst zu sein, Güte, Gerechtigkeit, moralischer Gesetzgeber [zu sein], der Schöpfung einen Zweck [zu] geben und der Menschheit Erlösung an[zu]bieten“⁶⁸ Alston bezieht sich also nicht auf das individuelle Gottesbild desjenigen, der eine Erfahrung macht, sondern auf eine Konstruktion der Lehrmeinungen von Glaubensgemeinschaften. So verdeutlicht er u.a., dass im Christentum eine Christuserfahrung (in seiner göttlichen Natur) als Gotteserfahrung gelten muss, da „laut christlicher Doktrin Jesus von Nazareth sowohl Mensch als auch Gott ist“⁶⁹. Alston sagt damit aus, dass jemand, der die von ihm angeführten Eigenschaften in einer mystischen Erfahrung wahrnimmt, eine Gotteserfahrung macht, ganz gleich, wie sein persönliches Gottesbild ansonsten aussieht und sogar unabhängig davon, ob er sich einer theistischen Religion zugehörig fühlt.⁷⁰

Gotteserfahrung wird von Alston abgegrenzt von anderen religiösen Erfahrungen: „Sicher nicht alle 'religiösen Erfahrungen' mit sinnlichem Inhalt werden als Gotteswahrnehmung aufgefasst. Visionen von Heiligen, der himmlischen Stadt, der Jungfrau Maria oder Tauben sind es nicht.“⁷¹ Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen schränkt Alston seinen Begriff religiöser Erfahrung weiter ein, wohl um zu betonen, auf welche (Unter-)Kategorie er im Wesentlichen eingehen möchte, er fasst als religiöse Erfahrungen dann „nur diejenigen Erfahrungen, bei denen es scheint, dass Gott jemanden [sic!] 'erscheint' oder 'sich selbst präsentiert'“⁷².

2.2.4 Gotteserfahrung bei Karl Rahner

Rahner spricht explizit von Erfahrung Gottes, geht jedoch in diesem Zusammenhang sehr vorsichtig mit dem Begriff *Gott* um, da dieser viele Prägungen enthalte, die nicht mit ausgesagt werden sollen. Daher umschreibt er Gotteserfahrung auch als Erfahrung des absoluten Geheimnisses; er schreibt, es han-

⁶⁶ Vgl. Alston 2006, S. 4.

⁶⁷ Alston 2006, S. 4.

⁶⁸ Alston 2006, S. 38.

⁶⁹ Alston 2006, S. 27.

⁷⁰ Vgl. Alston 2006, S. 38f.

⁷¹ Alston 2006, S. 26.

⁷² Alston 2006, S. 43.

dele sich um eine „nicht einholbare transzendente Erfahrung, in der der Mensch vor jenes absolute Geheimnis kommt, das wir 'Gott' nennen“⁷³. Wenn er Gott als „das Woraufhin der Transzendenz als das Unendliche, Unabgrenzbare und Unnennbare“⁷⁴ beschreibt, nimmt er eine deutlich abstraktere Charakterisierung vor als dies Alston tut.

Auch Rahner grenzt die Wahrnehmung Gottes gegenüber der Wahrnehmung anderer Gegenstände ab, die „in unserem Erfahrungsraum an einer bestimmten Raum-Zeit-Stelle einfach *vor*-kommen und so von sich aus unmittelbar ins Wort drängen“⁷⁵. Bei Gott handelt es sich nicht um eine einzelne Wirklichkeit, sondern das *Woraufhin* und *Wovonher* der gesamten Wirklichkeit. Rahner gesteht dabei zu, dass man dieses prinzipiell auch anders als mit *Gott* benennen kann.⁷⁶

Er schreibt, dass „jede transzendente Erfahrung zunächst durch eine kategoriale Begegnung mit konkreten Wirklichkeiten in unserer Welt, in unserer Umwelt und Mitwelt vermittelt ist.“⁷⁷ Das bedeutet, dass man das Gotteserfahrungskonzept Rahners durchaus als mittelbar bezeichnen kann.⁷⁸ Wahrgenommen wird Gott dadurch, dass die Welt auf ihn verwiesen ist. Auf die Frage, ob ein reflexives Moment zur Gotteserfahrung selbst hinzu gehört, würde Rahner betonen, dass es zunächst „ein ursprüngliches, unthematisches, unreflexes Wissen von Gott“⁷⁹ gibt. Rahner hält zwar die Reflexion über transzendente Verwiesenheit für notwendig, sie geschieht ständig, aber sie ist nicht Kern der Verwiesenheit selbst.⁸⁰ Er führt weiter aus, dass die „ursprüngliche Verwiesenheit des Menschen auf das absolute Geheimnis, die die Grunderfahrung Gottes ausmacht, ein dauerndes Existenzial des Menschen [...] ist“⁸¹. Gott wird damit nicht punktuell erfahren, sondern prinzipiell zu jeder Zeit. Da es für Rahner aber so etwas gibt wie eine Erfahrung, derer man sich nicht bewusst ist,⁸² muss klargestellt werden, dass es durchaus Situationen gibt, die in besonderer Weise Hinweise auf die Gotteserfahrung geben. Er be-

⁷³ Rahner 1976, S. 54.

⁷⁴ Rahner 1976, S. 70.

⁷⁵ Rahner 1976, S. 55.

⁷⁶ Vgl. Rahner 1976, S. 69.

⁷⁷ Rahner 1976, S. 61.

⁷⁸ Er selbst bezeichnet es zwar als unmittelbar, jedoch in einem anderen Sinne. Er meint damit, dass wir nicht etwas von Gott erfahren, sondern Gott selbst.

⁷⁹ Rahner 1976, S. 62.

⁸⁰ Vgl. Rahner 1976, S. 61f.

⁸¹ Rahner 1976, S. 61.

⁸² Zwar ist festzuhalten, dass es eigentümlich ist, wenn Rahner auch von Gotteserfahrung spricht, wenn man ihrer nicht bewusst ist. Der dahinter stehende Gedanke, dass der Mensch grundsätzlich auf Gott verwiesen ist, aber nicht immer für diese Tatsache sensibel ist, ist hier jedoch das Entscheidende und nicht die Begrifflichkeit. Wenn in dieser Arbeit hieran angeknüpft wird, wird z.T. auch auf Rahners Sprachweise zurückgegriffen, denn religionspädagogisch ist sie nicht so problematisch: Zugang zur Gotteserfahrung zu haben, ist in jedem Fall als bewusst zu verstehen.

tont, dass insbesondere Momente, in denen Sinnlosigkeit, z.B. angesichts des Todes, auf den Menschen eindringt, solche Situationen sind.⁸³

Mit der transzendentalen Erfahrung erfährt sich der Mensch gleichsam als Subjekt selbst⁸⁴. Rahners Anthropologie sieht den Menschen als auf Gott existentiell Verwiesenen; somit lässt sich Gotteserfahrung von Selbsterfahrung nicht vollständig trennen.

Das Anliegen der Mystik wird von Rahner als Vereinigung mit Gott umschrieben, die „in einem plötzlichen Durchbruchserlebnis oder in einem langen stufenförmigen Aufstieg“⁸⁵ erreicht wird. Charakteristisch ist zudem die Eindringlichkeit der Erfahrung, die einen Zweifel ausschließt. In diesem Zusammenhang ist es ihm wichtig, darauf hinzuweisen, dass Gotteserfahrung nicht nur in der (als elitär wahrgenommen) Mystik möglich ist, sondern dass „[t]ranszendente Erfahrung [...] immer auch Gotteserfahrung mitten im Alltag“⁸⁶ ist. Geprägt ist dieser Gedanke sicherlich auch durch die ignatianische Spiritualität, die für Rahner als Jesuit eine besondere Bedeutung aufweist und deren Anliegen es ist, Gott in allen Dingen zu suchen. Er weist allerdings auch eine Ähnlichkeit zu Schillebeeckx auf, der Gotteserfahrung in weltlichen Erfahrungen verortet. Beide grenzen sich also davon ab, dass Gotteserfahrung nur in Situationen möglich ist, die bewusst daraufhin angelegt sind. Für Rahner weniger von Interesse sind demnach religiöse Erfahrungen, die man der ersten Stufe Alstons zuordnen könnte. Zwischen der zweiten und dritten Stufe würde Rahner so nicht differenzieren. Bei ihm fallen die direkte Erfahrung Gottes und seine Erfahrung in der Verwiesenheit der Welt zusammen; daher ist die Einordnung, ob Rahner Gotteserfahrung als mittelbar oder unmittelbar fasst, auch nicht ganz einfach.

In seinen Ausführungen wendet sich Rahner auch explizit der Erfahrung des Heiligen Geistes zu. Insofern die Trinität ein Kernelement der christlichen Glaubenslehre ist, muss natürlich Gotteserfahrung immer auch trinitarisch gedacht werden, was in dieser Arbeit nur ansatzweise erfolgen kann. Wichtig ist zumindest, sich mit Rahner bewusst zu machen: „Die Gott anwesend-seinlassende Transzendenzenerfahrung ist faktisch immer [...] Erfahrung des Heiligen Geistes“⁸⁷.

⁸³ Vgl. Rahner 2007, S. 48.

⁸⁴ Vgl. Rahner 2007, S. 39f.

⁸⁵ Rahner 2007, S. 41.

⁸⁶ Rahner 2007, S. 46.

⁸⁷ Rahner 2007, S. 47.

2.2.5 Weitere Aspekte von Gotteserfahrung

Nach der zusammenhängenden Darstellung dreier Positionen zu religiöser Erfahrung bzw. Gotteserfahrung sollen nun noch einzelne Aspekte angesprochen werden, die bei Ian Ramsey und William James in Bezug auf religiöse Erfahrung vorkommen, die bisher noch nicht thematisiert wurden und auf Gotteserfahrung übertragbar sind.

Gotteserfahrung als Disclosure

Zum Modus religiöser Erfahrung prägte Ian Ramsey, dessen Ausgangspunkt die Auseinandersetzung mit religiöser Sprache und die Frage nach ihrer Referenz war, den Begriff *Disclosure* (dt. Erschließung). Ramsey spricht von disclosure situations, „wenn Situationen auf einmal persönlich, tief werden, auf das mehr als Beobachtbare hinaus weisen“⁸⁸. Er unterstreicht damit, dass es besondere Situationen gibt, in denen Menschen religiöse Erfahrungen machen und fokussiert somit mehr auf solche außergewöhnlichen Situationen als dies etwa Rahner tut, der auf Gotteserfahrung v.a. als ständige Grundgegebenheit blickt. Dennoch sind die Perspektiven vereinbar: disclosure situations tun sich (auch) in Alltagssituationen auf. Wie bei Schillebeeckx gilt Gotteserfahrung bei Ramsey als durch andere Dimensionen der Wahrnehmung vermittelte. Dass es sich um eine ganz eigene Art der Wahrnehmung handelt, bestreitet er.⁸⁹

Gotteserfahrung impliziert eine Antwort

Ramsey bezieht die Antwort des Menschen auf die Erfahrung in seine Definition der religiösen Erfahrung direkt mit ein: „Religiöse Erfahrung beinhaltet [...] eine völlige Bindung daran, was in der Tiefendimension gewöhnlicher [Sinnes-] Erfahrung erkannt oder enthüllt wird.“⁹⁰ Gemeint ist damit auch, dass ein bestimmter Einsatz, ein Engagement aus der Erfahrung abgeleitet wird, die z.B. als moralische Verpflichtung wahrgenommen wird.⁹¹ Einen ähnlichen Gedanken vertritt William James. Er denkt nicht in der Kategorie vieler kleiner religiöser Erfahrungen und teilt nicht Rahners Sicht, dass religiöse Erfahrung stets gegeben sei. Für ihn zeichnen sich religiöse Erfahrungen dadurch aus, dass sie das Leben nachhaltig verändern.⁹² Auch hier spielen also die Konsequenzen aus der religiösen Erfahrung, wie bei Ramsey, unmittelbar in die Definition mit hinein – Gotteserfahrung impliziert eine Antwort.

⁸⁸ Aurelio 1977, S. 30.

⁸⁹ Vgl. Gill 1976, S. 51.

⁹⁰ Gill 1976, S. 52, original: „Second, there is in religious experience a response of total commitment to that which is discerned or disclosed in the depth-dimension of ordinary experience.“

⁹¹ Vgl. Aurelio 1977, S. 31.

⁹² Vgl. Schneider 2009, S. 20.

Gotteserfahrung im Leiden

Auf die Frage, was in einer religiösen Erfahrung erfahren wird, gibt William James folgende Antwort: „Religiöse Erfahrung betrifft die Haltung des betroffenen Menschen zum 'Ganzen' seines Lebens und der ihn umgebenden Welt“⁹³. Entscheidend ist, dass das *Ganze* erfahren wird, nicht dass es sich in einer objektiven Weise (oder gar räumlich bzw. zeitlich) um das *Ganze* handelt. Interessant ist, dass James dabei besonders die Erfahrung von Leid mit einbezieht. „[D]ie gelingende Integration dieser leidhaften Seite in die Haltung zum Ganzen ist bei James der Kern der eigentlichen religiösen Erfahrung.“⁹⁴ Dieser Aspekt findet zwar auch etwa bei Rahner Erwähnung, ist aber bei James besonders zentral.

Glaube als Folge von Erfahrung

Zur Frage des Verhältnisses von Glaube und Erfahrung betont James, „dass Glaubenssätze als der Erfahrung gegenüber systematisch *nachgeordnet* zu gelten haben. Primär ist die Erfahrung.“⁹⁵ Damit unterscheidet er sich von Schillebeeckx, der einen wechselseitigen Prozess annimmt.

2.2.6 Pole der Diskussion um Gotteserfahrung – ein Fazit

Zusammenfassend sollen die unterschiedlichen Ansätze verglichen werden. Dazu werden die Aspekte, in denen sich die Begriffe von Gotteserfahrung unterscheiden kurz benannt und die Pole deutlich gemacht, zwischen denen sich die Auffassungen bewegen. Dies schafft eine Grundlage, um religionspädagogische Konzeptionen und die Aussagen der Lehrer/-innen in der durchgeführten Befragung im Hinblick auf die Auffassung von Gotteserfahrung einordnen zu können.

In dieser Arbeit wird auf den Begriff *Gotteserfahrung* fokussiert. Der enge Zusammenhang mit den Begriffen Spiritualität, transzendente Erfahrung und religiöse Erfahrung wurde bereits dargestellt. Festzuhalten bleibt, dass Gotteserfahrung im Vergleich zu den anderen genannten Begriffen der engere ist. Spiritualität umfasst Gotteserfahrung – religiöse Erfahrung kann in einer spezifischen Ausprägung als Gotteserfahrung benannt werden. Daraus ergibt sich, dass insbesondere die unterschiedlichen Pole der Diskussion um religiöse Erfahrung leicht übertragbar sind auf Gotteserfahrung, wenn Beachtung findet, dass ein spezifischerer Blick vorgenommen wird.

⁹³ Schneider 2009, S. 19.

⁹⁴ Schneider 2009, S. 19.

⁹⁵ Schneider 2009, S. 2.

Unmittelbare oder mittelbare Erfahrung?

Es bestehen unterschiedliche Positionen zu der Frage, ob Gott unmittelbar erfahrbar ist oder nur mittelbar, etwa in der Verwiesenheit der Welt auf ihn. Eine unmittelbare Erfahrung ist mit der Vorstellung eines punktuellen Geschehnisses verknüpft. Wird Gotteserfahrung hingegen als durchgängiges Interpretationsprinzip des eigenen Daseins angesehen, was hier als mittelbare Gotteserfahrung verstanden wird, dann handelt es sich gleichzeitig um ein ständiges *Existenzial* und eben nicht einen unbedingt zeitlich-räumlich zu verortenden Vorgang.

Für wenige oder für alle zugänglich?

Werden zum Teil von den Autoren Zeugnisse von Gotteserfahrungen angeführt, die als ganz außergewöhnliche Sondersituationen zu beschreiben sind, dann schwingt mit, dass Gotteserfahrung selten ist und auch nicht allen Menschen zuteil werden kann. Wird hingegen eher eine Verortung von Gotteserfahrung im alltäglichen Leben vorgenommen, das von der Gotteserfahrung her gedeutet wird, dann erhält der Gotteserfahrungsbegriff anstatt einer elitären eine egalitäre Ausprägung.

Sinnliche oder eigene Art der Wahrnehmung?

Zum einen wird die Position vertreten, dass die sinnliche Wahrnehmung der Welt notwendiger Ausgangspunkt für Gotteserfahrung ist. Dagegen steht die Auffassung von einer ganz eigenen, nicht-sinnlichen Art der Wahrnehmung Gottes.

Gotteserfahrung als subjektive oder objektive Erkenntnis?

Während unzweifelhaft ist, dass Erfahrung als Erkenntnisart immer eine subjektive Prägung aufweist, so bezieht sie sich immer auf eine objektive Realität. Wird in christlicher Perspektive Gott als Realität angenommen, so besteht auch angesichts der Gotteserfahrung die Frage, inwiefern sie objektive und subjektive Anteile aufweist.

Qualifizierung als Gotteserfahrung durch Subjekt oder von außen?

Die Frage ist, mit welchem Maßstab beurteilt wird, ob es sich bei einer religiösen Erfahrung um eine Gotteserfahrung handelt. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten: es handelt sich um eine Gotteserfahrung, wenn der Erfahrende das Erfahrene als Gott versteht und bezeichnet oder es wird "von außen" eine Erfahrung als Gotteserfahrung qualifiziert, weil sie bestimmte Merkmale erfüllt. In jedem Fall kann weiter darauf geschaut werden, was für ein Gottesbegriff

als Maßstab angelegt wird, ein eher abstrakter wie das *absolute Geheimnis* oder konkrete Charakteristika.

Erfahrung als Voraussetzung für Glaube oder auch umgekehrt?

Entweder wird die persönliche religiöse Erfahrung als primär und den Glauben ermöglichend angesehen oder es wird von einem wechselseitigen Prozess ausgegangen, in dem die Erfahrung den Glauben prägt sowie der Glaube die Erfahrungen, die man macht.

Reflexion als notwendiger Bestandteil von Gotteserfahrung oder nicht?

Zum einen gehen die Ansichten darüber auseinander, inwiefern Reflexion bereits integraler Bestandteil von Gotteserfahrung ist oder es ob ein unreflexes Wissen von Gott gibt; zum anderen ist die Frage, ob Reflexion dann immer notwendig zur Erfahrung hinzutritt.

Wirkung religiöser Erfahrung impliziert oder nicht?

In der Einordnung der Gotteserfahrung in den Diskurs über Spiritualität wird besonders deutlich, dass eine enge Beziehung besteht zwischen der Erfahrung und dem Handeln, welches sich aus dieser Erfahrung ableitet. Beides gehört zu Spiritualität dazu. Nun kann Engagement aus der religiösen Erfahrung heraus aber sogar als konstituierender Bestandteil von religiöser Erfahrung betrachtet werden oder als nachgeordnete Folge.

Aktive oder passive Rolle des erfahrenden Menschen?

Das Spannungsfeld umfasst die unterschiedliche Deutung von Gotteserfahrung als Widerfahrnis mit einer passiven Rolle des Menschen oder als aktives Deutungshandeln des Menschen.

Die Darstellung der verschiedenen Pole zeigt, dass die Vorstellungen darüber, was Gotteserfahrung genau ist, in vielerlei Hinsicht auseinander gehen. Bei der religionspädagogischen Analyse ist daher immer zu fragen, welches Verständnis jeweils impliziert ist, um Zugänge auch theologisch einordnen zu können.

2.3 Methoden der christlichen Spiritualität im Hinblick auf Gotteserfahrung

Da in dieser Arbeit die Frage mit verhandelt werden soll, welchen Anteil Methoden christlicher Spiritualität daran haben können, wenn im schulischen Kontext Zugänge zur Gotteserfahrung eröffnet werden sollen, ist eine theolo-

gische Klärung erforderlich, welche Rolle sie in Bezug auf Gotteserfahrung spielen können.

Durch die Zeiten sind verschiedene Formen christlicher Spiritualität zu finden. Grundsätzlich ist zu differenzieren, dass zum einen Individuen mit ihren je eigenen Erfahrungen zu unterschiedlichen Ausprägungen von Spiritualität fanden und finden. Zum anderen bestehen aber auch unterschiedliche „Spiritualitäten“. Gemeint ist, dass sich Gruppen von Menschen in ihrer Spiritualität im Kern an einer bestimmten Schule bzw. einem bestimmten Vorbild orientieren. Wenn wir von christlicher Spiritualität sprechen, ist natürlich die christliche Glaubenslehre immer Bezugspunkt der Glaubenspraxis. Dennoch gibt es eine „bestimmte Akzentuierung von Glaubenswahrheiten, die in ihrer existentiellen Bedeutung bei jedem unterschiedliches Gewicht haben“⁹⁶. Verschiedene Spiritualitäten unterscheiden sich diesbezüglich und bezüglich ihrer spezifischen Praxen; wir nennen sie hier vorsichtig spirituelle Methoden.

Das hier darzustellende Gebet und die Meditation sind in ihrem weitesten Sinne geistliche Haltungen oder Realisierungsformen der Gottesbeziehung. In einem engeren Sinne handelt es sich um Kategorien konkreter spiritueller Methoden. In beiderlei Hinsicht haben sie sich als zentral in der Geschichte der Spiritualität herausgestellt. Grethlein bemerkt: „Die Frage nach dem Verhältnis von Meditation und Gebet hat für religionspädagogische Bildungsangebote unmittelbare Konsequenzen.“⁹⁷ Daher soll hier nicht versäumt werden, beides miteinander in Beziehung zu setzen.

Ganz zu Beginn ist jedoch grundsätzlich danach zu fragen, welche Rolle Methoden in Bezug auf Spiritualität spielen können und welche Grenzen einer Methodisierung geistlichen Lebens bereits aus anthropologischen und theologischen Gründen⁹⁸ gesetzt sind. Ganz grundsätzlich ist dabei im Blick zu behalten, dass die „spezifischen Realisierungsformen wie Gebet, Gottesdienst und Meditation [...] nicht schon das 'Eigentliche' des geistlichen Lebens“⁹⁹ sind, sondern – Exeler folgend – das persönliche Verhältnis zu Gott.

2.3.1 Chancen und Grenzen einer Methodisierung von Spiritualität

Frömmigkeitspraxis „hat zu allen Zeiten ein methodisches Repertoire impliziert.“¹⁰⁰ Bedeutend sind hier die Methoden, die spiritualitätsgeschichtlich eine Relevanz in einer Gruppe von Menschen erlangt haben. Das bedeutet, dass Menschen ihr geistliches Leben in gewisser Weise ähnlich ausgestaltet haben.

⁹⁶ Fraling 1992, S. 12.

⁹⁷ Grethlein 2009, S. 253.

⁹⁸ Auf die religionspädagogischen Gründe wird später eingegangen werden.

⁹⁹ Exeler 1981, S. 510f.

¹⁰⁰ Josuttis 2002, S. 46.

Rotzetter betont: „Freilich ist die Anwendung des [Methoden-]Begriffs auf das geist[liche] Leben [...] problematisch“¹⁰¹. Grund dafür ist, dass das individuelle Leben eben nicht gleich verläuft, sondern eine jeweils spezifische Prägung aufweist und eine sozial geprägte einheitliche spirituelle Methodik aus diesem Grunde immer nur zu einem gewissen Grade passend sein kann für das eigene Leben. In solchen klaren Regeln, wie sie mitunter z.B. für die Meditation aufgestellt wurden, verläuft das menschliche Leben eben nicht. Josuttis führt aus, dass es jedoch überhaupt keine andere Möglichkeit gibt, als sich an gewachsenen Methoden zu orientieren: „Menschen können nicht einfach Methoden erfinden, mit deren Hilfe sie Gott gegenüber aktiv werden können.“¹⁰² So handelt es sich eher um ein Entdecken der Möglichkeit, auf eine bestimmte Weise Tiefe zu erschließen, als um ein Erfinden. Neue Formen müssen nach Josuttis immer an bereits bestehende anknüpfen.¹⁰³ Dagegen betont Boschki eher die Gegenposition, dass eine Befähigung des Menschen durch Kirche oder Tradition nicht erforderlich sei, da er über eine grundlegende spirituelle Kompetenz verfüge.¹⁰⁴

Warum es sinnvoll ist, wenn sich der Einzelne in seiner spirituellen Praxis an bereits vorhandenen Methoden orientiert, dazu schreibt Dupuy: „Sie erlauben, in Gemeinschaft zu beten und nähren das Gebet, indem sie ein Programm vorschlagen.“¹⁰⁵ Es wird in dieser Begründung das soziale Moment spiritueller Praxis aufgegriffen und auf eine Befruchtung der individuellen Spiritualität verwiesen. Spirituelle Methoden helfen dabei, der Vagheit spiritueller Suche ein Stück weit zu entfliehen. Weiterhin führt Dupuy an, dass die methodische Realisierung des spirituellen Lebens eine Aussage über die Ernsthaftigkeit der spirituellen Suche treffe.¹⁰⁶

Wenn Josuttis schreibt, „dass Methoden mit Möglichkeiten rechnen, die bei der Anwendung der Methode zur Wirklichkeit werden“¹⁰⁷, dann weist das darauf hin, dass die soziale Vermittlung spiritueller Methoden nicht nur das Handeln des Einzelnen beeinflusst, sondern auch dessen Wirklichkeitshorizont. An dieser Stelle wird deutlich, dass der methodische Blick nie vollständig vom inhaltlichen zu trennen ist.

¹⁰¹ Rotzetter 2008, S. 409.

¹⁰² Josuttis 2002, S. 14.

¹⁰³ Aus diesem Grund wird in der Arbeit auch immer wieder von *tradierten Frömmigkeitsformen* gesprochen. Es finden darin die Aspekte der Überlieferung, der bewussten Suche nach Gotteserfahrung und der Notwendigkeit, dem Leben und Glauben Formen zu geben ihren Ausdruck.

¹⁰⁴ Vgl. Boschki 2014, S. 106.

¹⁰⁵ Dupuy 1980, S. 1120; eigene Übersetzung, original: „Elles permettent de prier en commun et alimentent la prière en proposant un programme.“

¹⁰⁶ Vgl. Dupuy 1980, S. 1119.

¹⁰⁷ Josuttis 2002, S. 62.

Methoden können leicht in Verdacht geraten, manipulierend zu sein. Deshalb ist es wichtig, spirituelle Methoden immer mit Reflexion zu verbinden. Ein anderer Verdacht ist, dass durch eine Methodisierung gleichzeitig eine Machbarkeit impliziert wird.¹⁰⁸ Hier ist festzuhalten, dass Frömmigkeitsmethoden grundsätzlich nur eine disponierende Bedeutung beigemessen werden kann.¹⁰⁹ Dupuy bemerkt hierzu, dass sowohl die Freiheit Gottes als auch die des Menschen begrenzend wirken: Gottesbeziehung ist Gnade, die Gott in Freiheit schenkt¹¹⁰ und der Mensch ist von Gott zur Freiheit berufen; was als Gesetz für ihn gelten kann, ist nur die Liebe.¹¹¹

Frömmigkeitspraktiken kann grundsätzlich eine expressive Funktion des menschlichen Innenlebens zuerkannt werden. Für Josuttis sind jedoch spirituelle Handlungen „kein Ausdruck persönlicher Frömmigkeit“¹¹²; er spitzt zu, dass sie nicht deshalb von Menschen praktiziert würden, weil sie fromm sind, sondern weil sie fromm werden wollen. Sicherlich ist diese Sicht zu einseitig. Vielmehr ist anzunehmen, dass sich Unterschiede ergeben in Anbetracht der jeweiligen spirituellen Praxis und angesichts des vollziehenden Menschen. In dieser Arbeit wird jedoch tatsächlich der Fokus auf die Funktion spiritueller Methoden gelegt, fromm zu werden oder – anders ausgedrückt – Gotteserfahrung bewusst zu machen.

2.3.2 Gebet

Zunächst wird hier der Blick auf Beten im weiteren Sinne gelenkt. Wenn Gebet weit gefasst wird, dann „umfasst das christliche Gebet neben ausdrücklichen Gebetsakten (Lob, Dank, Bitte und Klage) auch Formen der Meditation und der Kontemplation.“¹¹³ Dann wird es in diesem Unterkapitel aber auch um das Gebet in einem engeren Sinne gehen. Gemeint sind damit die eben erwähnten ausdrücklichen Gebetsakte. Es liegt in ihnen eine zeitlich-räumliche Konkretisierung des Gebets vor. Weiter unterscheidet es sich durch ausdrückliche Anrede Gottes als personales Gegenüber z.B. von der Meditation¹¹⁴, wie Rotzetter ausführt.

Ein weit gefasstes Verständnis von Gebet formuliert Boehme: „Beten ist Hingabe, liebende Aufmerksamkeit, Präsenz für die Gegenwart Gottes.“¹¹⁵ Hier ist das Gebet gleichsam der Inbegriff des Aufmerksamwerdens für die Gotteser-

¹⁰⁸ Vgl. Josuttis 2002, S. 13.

¹⁰⁹ Vgl. Rotzetter 2008, S. 409.

¹¹⁰ Daher bemerkt Tillich, das Gebet sei „vom Menschen aus unmöglich“; Tillich 1959, S. 129.

¹¹¹ Vgl. Dupuy 1980, S. 1122f.

¹¹² Josuttis 2002, S. 18.

¹¹³ Peng-Keller 2010, S. 94.

¹¹⁴ Rotzetter 2008, S. 184.

¹¹⁵ Boehme 2014, S. 59.

fahrung. Folgt man der Aussage Exelers, so „kann Beten nur als eine Grundeinstellung verstanden werden, die nicht dauernd der Bewußtheit und Ausdrücklichkeit bedarf, um da zu sein.“¹¹⁶ Der Gebetsbegriff wird dann sogar noch weiter – Beten setzt nicht mehr voraus, dass man sich die Gottesbeziehung bewusst macht, man hat sie verinnerlicht. Bei Paulus' Forderung „Betet ohne Unterlass!“ (1. Thess 5,17 EÜ) muss sicherlich ebenfalls Beten in einem so weit verstandenen Sinne aufgefasst werden – als betende Grundhaltung, als Verinnerlichen der Gottesbeziehung.

Verdeutlicht werden kann dies auch mit Hilfe der Unterscheidung zwischen einem kommunikativen Sinn und einem expressiven Sinn des Betens. Mit ersterem ist gemeint, dass sich der Betende mit Gott in Beziehung setzt, mit letzterem, dass der Betende vor Gott etwas zum Ausdruck bringt.¹¹⁷ Das Gebet im weiteren Sinne hat nur einen kommunikativen Sinn, das Gebet im engeren Sinne kann beide Aspekte umfassen – denn beides kann eine konkret zeitlich-räumliche Ausdehnung haben. Das Gebet im engeren Sinne hat zudem eine rhythmisierende Funktion¹¹⁸. Sich bewusst und regelmäßig Zeit zu nehmen für die Beziehung zu Gott, ermöglicht überhaupt, dass auch das sonstige Leben von der Gottesbeziehung durchzogen wird, unterstützt also das Beten im weiteren Sinne. „Neben dem 'Gott in allen Dingen finden' stehen Orte, Räume, Zeiten, an denen Gottes Gegenwart in besonderer Weise erfahren wird (werden soll)“¹¹⁹. Damit meint Sudbrack u.a. disclosure situations: Situationen, in denen Gottes Gegenwart besonders erfahren wird.¹²⁰ Weiterhin öffnet er den Blick auf Aspekte, die bei der bewussten Gestaltung des Gebetslebens relevant sind und damit sicherlich auch bei der religionspädagogischen Beschäftigung mit dem Gebet.

Nach Sudbrack wird das Gebet traditionell als 'Aufstieg zu Gott' verstanden. Es geht darum, sich dem Absoluten zu nähern bzw. sich der Nähe zu Gott bewusst zu werden. Dagegen hat die Rede vom Beten als 'Sprechen mit Gott'¹²¹ eine andere Konnotation. Es wird dann weniger sprachlich deutlich, dass es um den stets noch Größeren geht,¹²² mit dem sich der Mensch in Beziehung setzt; dafür gewinnt das christliche Verständnis von Gott als einem Du¹²³ an Bedeutung. Beides ist kein Widerspruch, sondern es werden unterschiedliche Aspekte betont. Das Sprechen mit Gott beinhaltet zudem deutlich die räumlich-zeitliche Konkretisierung des Gebets – also eine konkretere Sicht

¹¹⁶ Exeler 1981, S. 511.

¹¹⁷ Vgl. Peng-Keller 2010, S. 94.

¹¹⁸ Vgl. Boehme 2014, S. 60.

¹¹⁹ Sudbrack 1999, S. 349.

¹²⁰ Sudbrack 1999, S. 347.

¹²¹ Vgl. Sudbrack 1999, S. 322.

¹²² Boehme 2014, S. 58.

¹²³ Vgl. Sudbrack 1999, S. 326.

als 'Gebet als Grundhaltung'. Christlich immer mitzudenken ist die Mittlerschaft Christi im Gebet.¹²⁴

Zu unterscheiden sind in einem engeren Gebetsverständnis das liturgische und das persönliche Gebet.¹²⁵ Grundsätzlich greifen Individuen in ihren spontanen Gebeten auf überlieferte Sprachweisen zurück, wie sie im formalisierten liturgischen Gebet vorhanden sind.¹²⁶ Während Tillich diesen Zusammenhang noch herausstellt und gleichzeitig als Spannungsverhältnis charakterisiert,¹²⁷ konstatiert Peng-Keller heute ein „Schisma von Liturgie und Spiritualität“¹²⁸, also dass sich die persönliche Spiritualität heute weniger aus der Quelle der Liturgie speist und damit einhergehend eine Individualisierung des Gebets.¹²⁹

Christliches Gebetsleben ist geprägt durch die grundsätzlichen Modi des Betens, die sich beispielsweise als Bitte, Fürbitte, Dank, Anbetung, Lob, Erhebung, Frage, Zweifel, Fluch klassifizieren lassen.¹³⁰ Daneben spielen traditionelle Gebete wie das Vaterunser oder das Ave-Maria nicht nur liturgisch, sondern auch im persönlichen Gebet sicherlich noch eine Rolle, z.B. als Gebetsabschluss. Hinzu tritt eine Prägung des persönlichen Gebets durch traditionelle Gesten (wie das Kreuzzeichen), Körperhaltungen und Orte. Beten ist ein ganzheitliches Geschehen, in dem auch der Körper eine Rolle spielt. Sitzen kann als Ausdruck des Hörens, Stehen als Ausdruck der Ehrerbietung betrachtet werden, Knien gilt als Haltung der Anbetung, Gehen bringt eine pilgernde Haltung zum Ausdruck. Eine wichtige Variante des Gebets ist sicherlich das Singen.¹³¹ Traditionell von Bedeutung sind Wiederholungsgebete, wie z.B. das Rosenkranzgebet. In Gestalt der Gesänge aus Taizé etablieren sich aktuell moderne Formen.¹³² Festzuhalten ist, dass Beten eine Handlung ist, bei der die Sprechhandlung sicher zumeist zentral ist, aber eben nicht alles ist, was das Gebet ausmacht.¹³³ Tillich etwa charakterisiert das besonders tiefe Gebet als wortloses Seufzen.¹³⁴ Das persönliche Gebet kann laut oder leise

¹²⁴ Vgl. Boehme 2014, S. 58.

¹²⁵ Vgl. Boehme 2014, S. 61.

¹²⁶ Vgl. Josuttis 2002, S. 112.

¹²⁷ „Die Kirchen mit reichen Liturgien sollten sich beim Gebrauch klassischer Formulierungen fragen, ob sie nicht die Menschen unserer Zeit daran hindern, aufrichtig zu beten. Und die Kirchen ohne Liturgie, die uns die Freiheit lassen, in jedem Augenblick ein Gebet zu sprechen, sollten sich fragen, ob sie nicht das Gebet profanisieren oder ihm sein Geheimnis nehmen.“; Tillich 1959, S. 129.

¹²⁸ Peng-Keller 2010, S. 95.

¹²⁹ Über diese Andeutungen hinaus kann im Rahmen dieser Arbeit der an vielen Stellen durchaus relevante Blick auf Liturgie nicht weiter verfolgt werden, da die dazu nötigen liturgiewissenschaftlichen Grundlegungen hier nicht noch zusätzlich Raum finden können.

¹³⁰ Rotzetter 2008, S. 184.

¹³¹ Vgl. Boehme 2014, S. 60.

¹³² Vgl. Sudbrack 1999, S. 346.

¹³³ Vgl. Josuttis 2002, S. 105.

¹³⁴ Vgl. Tillich 1959, S. 131.

erfolgen. Oft wird Still-werden mit Gebet verbunden, allerdings nicht als Selbstzweck, sondern als Voraussetzung des Aufmerksamwerdens.¹³⁵

Josuttis betont, dass es sich den verschiedenen Ausprägungen von Gebetspraxis nicht um verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten handelt: „Gebetshaltungen dienen in der Regel nicht dem Ausdruck individueller, schon vorhandener Gefühle, sondern werden in kommunikativer Absicht [...] vollzogen.“¹³⁶ Das bedeutet, dass die Beziehung zu Gott, ihr innerer Vollzug, durch die Gebetshaltungen mitgestaltet wird. Sicherlich trifft beides zu und konkrete Gebetspraktiken bringen sowohl zum Ausdruck, was erlebt wird, also dass sie das Erleben auch mit prägen.¹³⁷

Im Gebet wird Gotteserfahrung also realisiert, bewusst gemacht, gepflegt und ausgedrückt. Aufgespannt ist dieser Zugang zur Gotteserfahrung zwischen den zwei Polen der Grundhaltung und der konkreten Methodik.

2.3.3 Meditation

Meditation ist kein auf das Christentum beschränktes Phänomen, sondern umfasst auch Religionen, denen das Gebet fremd ist. Hier soll schwerpunktmäßig die christliche Meditationspraxis beschrieben werden, die allerdings in jüngerer Zeit auch Einflüsse aus anderen Religion integriert hat und in diesem Zuge wieder zu zunehmender Popularität gelangte.¹³⁸ Zu fragen ist insbesondere, was eine spezifisch christliche Meditation ausmacht. Dabei soll zunächst ein Blick in die Geschichte der christlichen Meditation geworfen werden, um anschließend auf die heutige Situation zu schauen.

Traditionell geht es im Christentum bei der Meditation um die genaue Betrachtung bestimmter Gegenstände. Es wird also etwa das Leben Jesu (oder bestimmte Aspekte seines Lebens wie die Passion), die Gottesmutter oder ein Bibelwort meditiert.¹³⁹ Diese Form wurde als christliche Meditation im engeren Sinne angesehen und sie wurde, wie etwa von Franz von Sales, zur Kontemplation abgegrenzt, bei der gegenstandsfrei meditiert wird.¹⁴⁰ „Inhaltlich gesehen kann das meditative Gebet im klassischen Sinne als thematische Vertiefung in die Schrift und das von ihr Bezeugte beschrieben werden, während das kontemplative Gebet von solchen vermittelten Bezügen abstrahiert.“¹⁴¹ Kontemplatives Beten bedeute demnach „frei von gedanklicher Aktivität in

¹³⁵ Vgl. Sudbrack 1999, S. 355.

¹³⁶ Josuttis 2002, S. 109.

¹³⁷ Das fügt sich dann gut an die Haltung Schillebeeckx' zu Gotteserfahrung an.

¹³⁸ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 513.

¹³⁹ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 519.

¹⁴⁰ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 522.

¹⁴¹ Peng-Keller 2010, S. 115.

Gottes Gegenwart zu verweilen“¹⁴². Ziel ist es bei der gegenstandsfreien Meditation, gedanklich leer zu werden. Unter diesem Fokus wird Meditation auch etwa im Buddhismus praktiziert. Im christlichen Sinne ist das Leer-werden jedoch kein Selbstzweck, sondern es ist verbunden mit einem Sich-Offenhalten für Gott.¹⁴³

In der wirkmächtigen Konzeption der Exerzitien Ignatius' von Loyola, in denen Meditation zentral ist, werden die Aspekte Affekt, Imagination und Intellekt miteinander verbunden.¹⁴⁴ Es wird daran deutlich, dass sich auch die gegenständliche Meditation keineswegs auf ein *Durchdenken* reduzieren lässt. Vielmehr wird beim Meditieren insgesamt die „quantitative, funktionale Analyse [...] überschritten hin zur menschlich-ganzheitlichen Erfahrungsebene“¹⁴⁵.

Ab dem Hochmittelalter entwickelten sich ausführlicher beschriebene Meditationsmethodiken,¹⁴⁶ in denen z.T. eher betrachtende und eher kontemplative Schritte in eine feste Reihenfolge gebracht wurden. Ein Beispiel ist die Unterscheidung von *lectio*, *meditatio*, *oratio* und *contemplatio*, die der Kartäuser Guigo II. im 12. Jahrhundert vornahm. Vormalig war das halblaute Rezitieren von Bibeltexten in den Klöstern bereits üblich.¹⁴⁷ Nun wurde auf die Rezitation folgend der Inhalt der Schrift meditiert, explizites Beten angeschlossen und schließlich ein nicht wie in der meditativen Phase eher intellektuelles Betrachten durchgeführt.¹⁴⁸ Die Pole Meditation und Kontemplation können also als einander ergänzende Elemente verstanden werden.

Wenngleich Sudbrack die Unterscheidung von Kontemplation und Meditation kritisiert, so ist sie doch wichtig, um historische Formen christlicher Meditation einordnen zu können und sich der christlichen Meditationstradition zu verge-wissern.¹⁴⁹ Heute steht (auch) im christlichen Kontext die gegenstandslose Meditation im Vordergrund. Rotzetter begründet dies mit der Wende zum Subjekt und mit veränderten Bedürfnissen der Menschen, die im Alltag mit sprachlichen und bildlichen Eindrücken überflutet werden und daher verstärkt Stille suchen.¹⁵⁰ Es wird dennoch zu fragen sein, ob Formen der gegenständlichen Meditation heute nicht doch verstärkt nutzbar gemacht werden können.

Bezüglich der Methodisierung von Meditation, die – wie wir gesehen haben – kein neues Phänomen ist, gilt, dass „vorauszusetzen ist, dass Methoden nützlich, aber nicht heilsnotwendig sind u[nd] dass sie sich nicht verselbständigen

¹⁴² Peng-Keller 2010, S. 115.

¹⁴³ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 528.

¹⁴⁴ Vgl. Peng-Keller 2010, S. 111f.

¹⁴⁵ Sudbrack 1999, S. 89.

¹⁴⁶ Vgl. Rotzetter 2008, S. 400.

¹⁴⁷ Es ist z.B. in der wirkungsreichen Benediktsregel verankert.

¹⁴⁸ Vgl. Peng-Keller 2010, S. 110f.

¹⁴⁹ Sudbrack 1999, S. 119.

¹⁵⁰ Vgl. Rotzetter 2008, S. 400.

dürfen, sondern immer auf die Begegnung mit Gott ausgerichtet bleiben müssen“¹⁵¹. Meditation ist grundsätzlich nicht darauf angewiesen, nach einer bestimmten Methode praktiziert zu werden; durch eine methodische Herangehensweise kann man sich jedoch eine Vertiefung des Erlebens erhoffen.¹⁵² Weiterhin trägt eine bestimmte Methodik zur Ritualisierung bei und hilft so, dass Meditation zu einem konstanten Teil der individuellen Lebenspraxis wird. Wie spirituelle Praxis im Allgemeinen, so ist besonders die Meditation mit dem Gedanken des Übens verbunden; Sudbrack spricht von einer „unauflösbaren Einheit von Übung und Geschenk, von Leistung und Gnade“¹⁵³.

Bezüglich der Beziehung zwischen Meditationsmethodik und der Deutung von Meditationserfahrungen gibt es unterschiedliche Positionen. Nach dem perennialistischen Modell liegt die mystische (Einheits-)Erfahrung jenseits der unterschiedlichen religiösen Ausdeutungen, die im Nachhinein erfolgt.¹⁵⁴ So wird es z.B. möglich, dass die ursprünglich buddhistische Zen-Praxis christlich umgedeutet wird. Dagegen betont die konstruktivistische Position, dass es Mystik nur in einer bestimmten religiösen Form gebe und die in ihr gemachten Erfahrungen immer bereits kulturell durchformt seien.¹⁵⁵ Mit diesem Verständnis ist es schwieriger, Meditationspraktiken aus anderen Religionen in die eigene zu integrieren.

Für das Christentum muss sicherlich festgehalten werden, dass „Meditation als Begegnung“¹⁵⁶ ausgestaltet sein muss. Während etwa im Buddhismus die Leereerfahrung in der Meditation an sich höchsten Wert hat, so dient sie im Christentum der Offenheit für die Begegnung mit Gott.¹⁵⁷ Nun ist die Frage, wie eng der Gottesbegriff gefasst wird. Sudbrack sieht in Gott den immer Größeren und befindet die Öffnung für das Größere daher als Kriterium für die Eignung einer Meditationsmethode für das Christentum.¹⁵⁸ Am Beispiel des Jesusgebets führt Sudbrack aus: „Die Atmosphäre psychischer Ruhe ist für sich selbst genommen keine Gotteserfahrung, sie hilft lediglich, das eigentlich Intendierte, das Stehen vor und Schauen auf Gott, die Hinwendung auf ihn, lebendiger und tiefer in die eigene Erfahrung zu senken.“¹⁵⁹ Durch Meditation wird technisch ein Gefühl erzeugt und Selbsterfahrung ermöglicht. Wo der Mensch als auf Gott verwiesen angenommen wird, ist diese Selbsterfahrung offen für Gotteserfahrung. Letztlich prägt christliche Meditation, dass sie nicht

¹⁵¹ Rotzetter 2008, S. 400.

¹⁵² Vgl. Rotzetter 2008, S. 401.

¹⁵³ Sudbrack 1999, S. 119.

¹⁵⁴ Vgl. Peng-Keller 2010, S. 120.

¹⁵⁵ Vgl. Peng-Keller 2010, S. 121.

¹⁵⁶ Sudbrack 1999, S. 122.

¹⁵⁷ Vgl. Sudbrack 1999, S. 116.

¹⁵⁸ Vgl. Sudbrack 1999, S. 97.

¹⁵⁹ Sudbrack 1999, S. 94.

nur ein Gefühl von Ganzheit und Verbundenheit erzeugt, sondern dass Christus ihre Mitte ist.¹⁶⁰

Wenngleich Meditation häufig eine innerliche Ausrichtung aufweist und mehr auf das einzelne Subjekt bezogen ist als auf die Gemeinschaft, so qualifiziert Dahlgrün Meditation nur dann als christlich, „wenn sie den Meditierenden nicht in eine Isolation führt, sondern ihn stärkt für seine Zuwendung zum Nächsten und zur Welt“¹⁶¹. Die soziale Dimension des Christentum gehört also durchaus zu den Voraussetzungen, die bei der Meditation mitgedacht werden müssen. Überhaupt sind „[r]eligöse Formen der Meditation [...] geprägt von einem bestimmten Wirklichkeitsverständnis und lassen sich weder restlos säkularisieren, noch einfach in eine andere Religion übertragen.“¹⁶² Anknüpfend an die allgemeinen Ausführungen zu Erfahrung lässt sich auch für die Meditation festhalten, dass die Erfahrung durch eine bestimmte Weise der Deutung geprägt wird. Sudbrack betont, dass dies auch für die gegenstandslose Meditation der Fall sei.¹⁶³

Realisiert werden kann Meditation im stillen Verweilen, im Gehen, in Formen wie Tanz oder beim kreativen Tun (z.B. Musik, Malen).¹⁶⁴ Dahlgrün erkennt an, dass die Wahl des Ortes und der Haltung durchaus von Bedeutung sind, es aber letztlich eine Frage der persönlichen Vorliebe bleibt, wie die konkrete Gestaltung der Meditation diesbezüglich erfolgt.¹⁶⁵ An all diesen Punkten treten sicherlich Spezifika auf, die durch die jeweilige Tradition geprägt sind. Auf ihre Unterschiede kann hier nicht im Einzelnen eingegangen werden – auch in der Überzeugung, dass das Wesentliche an christlicher Meditation bereits ausgeführt wurde. Wenn im Rahmen dieser Arbeit christliche Meditation als Ganzes (also unabhängig von spezifischen Traditionen) als tradierte Frömmigkeitsform betrachtet wird, wird der Blick nicht nur auf *Formen* zu richten sein. Die anderen spezifischen Aspekte, wie das sich anknüpfende soziale Handeln oder die Ausrichtung der Meditation auf Gott (bzw. Christus) sollen genauso mitgedacht werden.

Christliche Meditation als Unterkategorie eines weiten Gebetsbegriffs lässt sich zusammenfassend als Tradition von Praktiken verstehen, die auf eine Öffnung für die Gotteserfahrung angelegt sind und dabei immer mit Selbsterfahrung verknüpft sind.

¹⁶⁰ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 532.

¹⁶¹ Dahlgrün 2009, S. 530.

¹⁶² Peng-Keller 2010, S. 113.

¹⁶³ Sudbrack 1999, S. 88.

¹⁶⁴ Vgl. Sudbrack 1999, S. 329.

¹⁶⁵ Vgl. Dahlgrün 2009, S. 524.

2.4 Ertrag für religionspädagogische Überlegungen

Wenn wir im Folgenden auf religionspädagogische Zugänge zur Gotteserfahrung eingehen, so tun wir das unter Berücksichtigung des engen Zusammenhangs des Gotteserfahrungsbegriffs mit dem Begriff der religiösen Erfahrung. In der Theologie wie in der Religionspädagogik werden beide Begriffe verwendet; dass wir sie bereits in Beziehung gesetzt haben, ermöglicht uns, auch Ansätze unter der Perspektive der Gotteserfahrung zu analysieren, deren Autoren eher von religiöser Erfahrung sprechen.¹⁶⁶

Die Ansätze Rahners und Schillebeeckx scheinen am besten geeignet zu sein, um das gesamte Menschsein in Zusammenhang mit der Gotteserfahrung zu bringen. Sie haben in einer auch anthropologisch denkenden Theologie eine hohe Plausibilität und können einander größtenteils durch ihre Perspektiven gut ergänzen. Nachfolgend soll ausgeführt werden, dass insbesondere Pole in der Diskussion um Gotteserfahrung, die diesen Theologien zuzuordnen sind, religionspädagogische Potenziale aufzeigen können, wenn es um Zugänge zur Gotteserfahrung geht, während mit anderen Ansätzen mitunter Schwierigkeiten entstehen.

Zunächst liegt es auf der Hand, dass im weiteren Sinne mystisches Erleben (als elitäres Widerfahrnis jenseits der sinnlichen Wahrnehmung) sicherlich religionspädagogisch schwer anzuregen ist. Was nicht durch den einzelnen Menschen in irgendeiner Form herbeigeführt oder unterstützt werden kann, das liegt erst recht außerhalb pädagogischer Möglichkeiten. Mystisches Erleben taugt daher als Thema, nicht als Zielperspektive des Religionsunterrichts. Dafür kommt eine Anknüpfung an Positionen eher in Frage, die Gotteserfahrung für im Alltag möglich halten und dem Menschen eine aktivere Rolle zuschreiben. Aufzugreifen ist hier auch der Zusammenhang von Glaube und Erfahrung. Wird Gotteserfahrung als Voraussetzung für den Glauben gesehen, dann wird ihre Bedeutung für einen Religionsunterricht deutlich, der Glaube ermöglichen möchte. Jedoch stellt sich die Frage, ob der Religionsunterricht einen direkten Einfluss auf die Gottesbeziehung der Schüler/-innen haben kann und soll. Ein wechselwirkendes Verhältnis von Glaube und Erfahrung dagegen impliziert die Möglichkeit einer gemeinsamen Entwicklung beider Pole.

Wird der Gotteserfahrung nicht auch eine objektive Seite zugestanden, in dem Sinne, dass sie auf Gott als eine Wahrheit bezogen ist, dann fällt es schwer, im Religionsunterricht über den Austausch persönlicher Eindrücke hinauszukommen, weil alles als (subjektiv) richtig gelten muss; wird die objektive Seite überbetont, dann läuft der Unterricht hingegen Gefahr, etwas zu thematisieren, wozu die Schüler/-innen aus der eigenen Erfahrung keinen Zugang haben.

¹⁶⁶ Wo beispielsweise auf den Rahnerschen oder Schillebeeckxschen Begriff von religiöser Erfahrung Bezug genommen wird, dort lässt sich in etwa synonym von Gotteserfahrung sprechen.

Wenn Reflexion ein der Gotteserfahrung immanentes Moment ist, dann wird diese Reflexion auch zu einer wichtigen Komponente in der Beschäftigung mit Gotteserfahrung. Dem schulischen Religionsunterricht, in dem kognitiv-reflexive Anteile stärker verortet sind es an anderen religiösen Lernorten der Fall ist, könnte Gotteserfahrung damit zugänglicher sein, wenn das reflexive Moment mitgedacht wird. Wird schließlich die Einbettung in die gesamte Lebenspraxis betont, die Wirkung der Gotteserfahrung, dann ist es religionspädagogisch geboten, Gotteserfahrung nicht als ein Thema unter anderen zu behandeln, sondern vielfach Bezüge herzustellen.

Nachfolgend werden unabhängig vom Gotteserfahrungskonzept Herausforderungen benannt, die sich aus dem bisher Ausgeführten ergeben und die in die religionspädagogischen Überlegungen mit einzubeziehen sind.

Religionspädagogisch herausfordernd wird das Thema Gotteserfahrung nicht zuletzt durch die Einbettung in die gesamte christliche Lebenspraxis und dadurch, dass es eigentlich nicht trennbar ist von der Frage danach, wer Gott ist. Immer im Hintergrund stehen die Fragen „Wer ist Gott (für mich)?“ und „Wie lasse ich mein Handeln beeinflussen durch die Beziehung zu Gott?“ Hinzu kommt, dass es verkürzend wird, bettet man Gotteserfahrung nicht auch in den sozialen Kontext der Kirche ein. Es handelt sich nicht nur um ein individuelles Geschehen; die Gemeinschaft ist gegenwärtig relevant und in ihrer Vergangenheit, in der sie Wege der Gotteserfahrung geprägt hat.

Probleme bei religionspädagogischen Zugängen zur Gotteserfahrung tun sich zudem auf verschiedenen Ebenen auf: Der entscheidendste Punkt ist hier sicherlich, dass Gotteserfahrung grundsätzlich nicht machbar ist. Wenn weiterhin angemerkt wird, dass eine Einübung der Gottesbeziehung nötig ist, dann stellt sich zumindest die Frage, wie das mit dem Lernort Schule zu vereinbaren ist.¹⁶⁷ Exeler bemerkt: „Fast alle traditionellen Weisen geistlichen Lebens sind in eine Krise geraten.“¹⁶⁸ Damit ist nicht nur das Problem angesprochen, dass die Schüler/-innen auf unbekanntes Terrain geführt werden müssen, möchte man sie mit tradierten Frömmigkeitsformen konfrontieren; es tritt zudem die Frage auf, wie die Relevanz dieser Formen angesichts der abnehmenden gesellschaftlichen Bedeutung noch zu rechtfertigen ist. Die enge Verwobenheit von Glaubensinhalt und Glaubenspraxis führt ebenfalls zu einer Problematik; so sieht Glietsch Gründe für eine Krise der Spiritualität in einer Inhaltskrise des christlichen Glaubens.¹⁶⁹ Christliche Frömmigkeitsformen ba-

¹⁶⁷ Vgl. Glietsch 2012, S. 220.

¹⁶⁸ Exeler 1981, S. 505.

¹⁶⁹ Vgl. Glietsch 2012, S. 210.

sieren – wie gezeigt wurde – auf einem personalen Gottesverständnis, das nicht von allen geteilt wird.¹⁷⁰

Es ist nun zu zeigen, dass sich mit dem Begriff der Gotteserfahrung auch religionspädagogische Chancen und Perspektiven ergeben. Der Gedanke des Sich-Öffnens für die Gotteserfahrung wird dabei bedeutsam sein. Daneben kann die zur Gotteserfahrung¹⁷¹ zugehörige Reflexion potentiell eine Verortung im schulischen Religionsunterricht finden. Weiter ist anzumerken, dass nicht alle Sichtweisen auf den status quo der tradierten Frömmigkeitsformen pessimistisch sind; so äußert Boschki auf der Grundlage empirischer Untersuchungen: „'Gebete sind unter Jugendlichen nicht der Renner, aber sie sind auch nicht out.'“¹⁷²

Letztlich gilt: „christliche Existenz ruht vor allem auf der Begegnung mit Gott, der Erfahrung von Gott.“¹⁷³ Möchte der Religionsunterricht Möglichkeiten schaffen, sich für den christlichen Glauben zu entscheiden, kommt er nicht umhin, sich der Herausforderung zu stellen und über mögliche Zugänge zur Gotteserfahrung nachzudenken; möchte der Religionsunterricht erreichen, dass die Schüler/-innen seinen Gegenstand verstehen, so ist zu fragen, wie Gotteserfahrung im Religionsunterricht zum Thema werden kann. Bei allen Grenzen, die zu bedenken sind, sollen im Folgenden beide Aspekte aus religionspädagogischer Perspektive betrachtet und Zusammenhänge zwischen ihnen sichtbar gemacht werden.

Grundlegend wurde in diesem Kapitel dargestellt, welche Rolle spirituelle Methoden spielen können, wenn es um Gotteserfahrung geht. Das Gebet im weiteren Sinne als eigentlicher Vollzug der Gottesbegegnung muss danach in der religionsdidaktischen Frage nach Zugängen zur Gotteserfahrung eine Rolle spielen. Konkrete Formen von Gebet und Meditation sind eine sinnvolle Hilfe, wenn es um die Sensibilisierung für die Verwiesenheit auf Gott geht. Die allgemein herausgestellten Chancen und Grenzen sind im Kontext des Lernorts Schule zu konkretisieren. In den folgenden Kapiteln wird überprüft, wie dies in religionspädagogischen Ansätzen geschieht und welche Perspektive Lehrende hierzu einnehmen.

¹⁷⁰ Laut der Shell-Studie glauben 32% der katholischen Jugendlichen an einen persönlichen Gott; vgl. Shell Deutschland Holding GmbH 2010, S. 207.

¹⁷¹ Hier wird auf Schillebeeckx Bezug genommen.

¹⁷² Boschki 2014, S. 104.

¹⁷³ Sudbrack 1999, S. 21.

3. Gotteserfahrung in religionspädagogischen Ansätzen

Seit den 70er Jahren gilt Erfahrung als Schlüsselkategorie der Religionspädagogik.¹⁷⁴ So kann u.a. die Entwicklung der bedeutenden Ansätze Symboldidaktik und Korrelationsdidaktik auf der Grundlage der zunehmenden Erfahrungsorientierung verstanden werden.¹⁷⁵ Waren die Erfahrungen der Schüler/-innen lange Zeit im Religionsunterricht nicht von Belang gewesen¹⁷⁶, so wurden sie v.a. im Problemorientierten Religionsunterricht (Blütezeit von 1968 bis 1975) ins Zentrum gerückt, allerdings zu Lasten einer hinreichenden Berücksichtigung der christlichen Tradition.¹⁷⁷ Seit den 70er Jahren wurde Korrelation zum Leitmotiv in der katholischen Religionsdidaktik, auch beeinflusst durch die Theologien von Rahner und Schillebeeckx, die bereits zu Wort gekommen sind. Wichtigstes Prinzip der Korrelationsdidaktik ist die Erfahrungsorientierung. Dabei sind sowohl die Erfahrungen der Schüler/-innen relevant als auch die tradierten Glaubenserfahrungen des Christentums; beides wird miteinander ins Gespräch gebracht.¹⁷⁸ Die aktuelle Religionsdidaktik steht nun vor der Herausforderung, dass Schüler/-innen seltener konkrete Erfahrungen mit der christlichen Religion machen und es daher schwerer fällt, Korrelationen zwischen (oftmals fremden) christlichen Glaubensinhalten und der Erfahrungswelt der Schüler/-innen herzustellen.

Die vier religionspädagogischen Ansätze, die dahingehend analysiert werden, wie sie explizit und implizit einen Zugang zur Gotteserfahrung anbieten, stammen alle aus den letzten 12 Jahren und befinden sich somit in dem soeben skizzierten Kontext. Angesichts der schier unüberschaubaren Anzahl verschiedener religionspädagogischer Überlegungen stellte sich die Frage, welche Ansätze für eine Analyse ausgewählt werden sollen; denn im Rahmen dieser Arbeit kann nur exemplarisch vorgegangen werden.

Ausgewählt wurden zunächst zwei Ansätze, die als Vorschlag zu verstehen sind, wie Gotteserfahrung im Religionsunterricht zu verorten ist. Ganz explizit mit Gotteserfahrung setzt sich der Vorschlag von Mirjam Schambeck zum mystagogischen Lernen auseinander. Sie entwirft darin eine Dimension religionspädagogischen Handelns. Etwas weniger im Fokus der Betrachtung steht Gotteserfahrung bei Boschki, der Beziehung in seiner dialogisch-beziehungs-

¹⁷⁴ Biehl 2001, S. 421.

¹⁷⁵ Biehl 2001, S. 422.

¹⁷⁶ Die Schüler/-innen hatten etwa im materialkerygmatischen Religionsunterricht bis ca. 1970 eine eher passive Rolle als Hörer des Wortes; vgl. Hilger u.a. 2010, S. 46.

¹⁷⁷ Vgl. Hilger u.a. 2010, S. 52.

¹⁷⁸ Vgl. Hilger 2010, S. 344ff.

orientierten Didaktik als Leitbegriff prägt. Auch hier handelt es sich um eine religionspädagogische Dimension.¹⁷⁹

Nachfolgend werden (als ein weiterer Ansatz) zwei Lehrstücke aus der Lehrstückdidaktik Rudolf Englerts analysiert, die eine thematische Nähe zu Gotteserfahrung haben. Englerts grundsätzliche Überlegungen zur Lehrstückdidaktik sind als Äußerung zur aktuellen Debatte um die Konzeption des Religionsunterrichts aufzufassen, in der er eine andere Schwerpunktsetzung fordert als dies die anderen thematisierten Ansätze tun. Die konkreten Lehrstücke sind Beispiele für das Inszenierungsmuster, das er mit der Lehrstückdidaktik vorschlägt. Als letzter Ansatz wird schließlich mit dem performativen Religionsunterricht ein Prinzip des Religionsunterrichts thematisiert. Wenngleich Gotteserfahrung hier nicht im Fokus steht, ist der Ansatz besonders interessant für die Klärung der Rolle tradierter Frömmigkeitsformen für einen Religionsunterricht, der Gotteserfahrung in den Blick nimmt.

Mit der Auswahl der Ansätze ist also eine Diversität in dreifacher Hinsicht gegeben: bezüglich der theoretischen Reichweite der Ansätze, bezüglich der Zentralität von Gotteserfahrung und bezüglich der Bewertung von Gotteserfahrung entweder als Zielperspektive oder als Thema des Religionsunterrichts.

Die religionspädagogischen Ansätze werden – soweit es nötig erscheint – in ihren Grundzügen skizziert. Die Ansätze Schambecks und Boschkis sowie die zwei thematisierten Lehrstücke Englerts enthalten Implikationen zur Konzeption von Gotteserfahrung und werden dahingehend analysiert. Alle vier Ansätze werden zudem unter den Fragestellungen betrachtet, welche Zugänge zur Gotteserfahrung in ihnen jeweils angelegt und denkbar sind und welche Rolle tradierte Frömmigkeitsformen spielen (können). Mit Blick auf die unterschiedliche Bezogenheit der Entwürfe auf das Thema werden die Antworten auf die dargestellten Fragestellungen unterschiedlich konkret ausfallen müssen. Im Anschluss an die Analyse der religionspädagogischen Ansätze wird ein vergleichendes Fazit gezogen.

3.1 Mystagogisches Lernen nach Mirjam Schambeck

Mit dem mystagogischen Lernen wird ein Ansatz skizziert, für den der Aspekt der Gotteserfahrung zentral ist. Bezug genommen wird hier insbesondere auf die Konturierung dieser Dimension religiöser Bildung, die Mirjam Schambeck in ihrer 2006 erschienenen Habilitationsschrift vorgenommen hat.¹⁸⁰ Scham-

¹⁷⁹ Es wird zur Beschreibung der z.T. unterschiedlichen Funktion der Ansätze im religionspädagogischen Diskurs im Folgenden auf die Unterscheidung von Kalloch et al. in Religionspädagogische Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien zurückgegriffen; vgl. Kalloch u.a. 2009, S. 25f.

¹⁸⁰ Vgl. Schambeck 2006.

beck unternimmt eine breite theologische Grundlegung und ordnet ältere Ansätze zum mystagogischen Lernen, um daran anzuknüpfen. Sie vergegenwärtigt aktuelle Problemstellungen der Religionspädagogik¹⁸¹ und bezieht ihre Ausführungen darauf. Daher liefert die Arbeit nicht nur eine aktuelle Perspektive auf das mystagogische Lernen, sondern auch einen Überblick über die bisherige religionspädagogische Beschäftigung mit dem Ansatz und eignet sich aus diesem Grund besonders für die hier vorgenommene Betrachtung.

Im Folgenden sollen die Grundlagen des mystagogischen Lernens nicht separat dargestellt werden. Da Schambeck betont, dass „das Proprium von Mystagogie im Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen auszumachen ist“¹⁸², ist die Beschäftigung mit dem Ansatz unter der spezifischen Perspektive auf Gotteserfahrung, wie sie hier erfolgt, bereits geeignet, um Kernanliegen zu skizzieren. Wir gelangen hier also mit den genannten Leitperspektiven direkt in medias res.

3.1.1 Schambecks Konzeption von Gotteserfahrung

Schambeck orientiert sich bei der Ausarbeitung ihres Mystagogie-Begriffs an Ansätzen in der Alten Kirche, der Theologie Bonaventuras sowie – ganz wesentlich – an Karl Rahners Gedanken zur Gotteserfahrung, die in dieser Arbeit bereits dargestellt wurden. Im Zentrum steht dabei die Perspektive auf Gotteserfahrung als übernatürliches Existenzial des Menschen, welches grundsätzlich gegeben ist, aber für das der Mensch nicht immer aufmerksam ist. Schambeck interpretiert den Ansatz Rahners als unmittelbare Gotteserfahrung. Damit möchte sie betonen, dass es nicht nur möglich ist, *etwas* von Gott zu erfahren, sondern auch, ihn selbst zu erfahren.¹⁸³ Betrachtet man jedoch den Modus der Gotteserfahrung, so räumt Schambeck ein, dass sie nach Rahner „trotzdem nur als durch Interpretation vermittelte zugänglich“¹⁸⁴ ist. Ein Moment der Interpretation bzw. Deutung ist für Schambeck in der Gotteserfahrung bereits enthalten.¹⁸⁵ Für diese je individuelle Interpretation stellt die christliche Tradition einen Deutungshorizont zur Verfügung. Die in ihr verdichteten Erfahrungen helfen, eigene (Gottes-)Erfahrungen zu verstehen und können als Korrektiv für die eigenen Erfahrungen fungieren. Die christliche Tradition bietet weiterhin eine Möglichkeit an, religiöse Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen.¹⁸⁶ Damit ist nicht nur eine sprachliche Ebene angesprochen, son-

¹⁸¹ Man kann diese gesellschaftliche Entwicklungen als Individualisierung und Traditionsabbruch benennen. Sie erschweren ein klassisches korrelatives Vorgehen.

¹⁸² Schambeck 2006, S. 13.

¹⁸³ Vgl. Schambeck 2006, S. 320.

¹⁸⁴ Schambeck 2006, S. 309.

¹⁸⁵ Vgl. Schambeck 2006, S. 304.

¹⁸⁶ Vgl. Schambeck 2006, S. 207.

dern auch – weiter gefasst – die gesamte religiöse Praxis, bei der immer auch eine soziale Dimension mitgedacht werden muss.¹⁸⁷ Die Deutung ist nicht als eine rein nachträgliche zu sehen; vielmehr prägt das System der christlichen Religion religiöse Erfahrungen von vornherein mit.¹⁸⁸

Schambeck bezieht Peter Biehls Arbeit mit ein, wenn sie formuliert: „Religiöse Erfahrung ist nicht mehr etwas kategorial anderes, sondern eine Vertiefung der Alltagserfahrungen, insofern in ihr die Lebenserfahrung des Menschen auf das hin radikalisiert wird, was ihn unbedingt angeht.“¹⁸⁹ Auch hier erkennt man die Bezüge zu Rahner, der ebenfalls die Bedeutung von Alltagserfahrungen hervorhebt.

Obwohl im Prinzip alle Alltagserfahrungen zu Gotteserfahrungen werden können, betont Schambeck doch den besonderen Charakter von Leiderfahrungen als qualifizierte Orte der Gotteserfahrung.¹⁹⁰ Gotteserfahrung sei stets gegeben; die Anfragen, die sich aufgrund der Konfrontation mit der Brüchigkeit des Lebens ergeben, jedoch besonders geeignet, um für die dem Menschen innewohnende Gotteserfahrung aufmerksam werden zu lassen. Mit dem Standpunkt, dass religiöse Erfahrungen eine strukturelle Entsprechung zu Alltagserfahrungen haben, grenzt sich Schambecks Ansatz gegen Schillebeeckx ab, der das Widerständige des Alltags betont. Schambeck dagegen sieht Gotteserfahrung nicht primär in der Durchkreuzung von Lebensentwürfen.¹⁹¹

3.1.2 Zugänge zur Gotteserfahrung im mystagogischen Lernen nach Schambeck

Zunächst ist deutlich herauszustellen, dass sich Schambeck zwar ganz explizit mit der Frage der Gotteserfahrung im Religionsunterricht auseinandersetzt und die Bedeutung dieser Perspektive unterstreicht, in ihm aber keine allgemeine religionspädagogische Konzeption sieht. Sie plädiert vielmehr dafür, „den Religionsunterricht *auch* als Ort religiöser Erfahrungen zu verstehen und zu gestalten“¹⁹². Das mystagogische Lernen sieht Schambeck als Möglichkeit, „wie Glaubenlernen heute aussehen kann“¹⁹³. Auch wenn sie Glaube keineswegs für pädagogisch machbar hält¹⁹⁴, sondern eher davon spricht, dass

¹⁸⁷ Hierin stimmt Schambeck mit Rahner überein, dessen Auffassung sie hier vertritt; vgl. Schambeck 2006, S. 189.

¹⁸⁸ Vgl. Schambeck 2006, S. 358.

¹⁸⁹ Schambeck 2006, S. 289.

¹⁹⁰ Vgl. Schambeck 2006, S. 215.

¹⁹¹ Vgl. Schambeck 2006, S. 308.

¹⁹² Schambeck 2006, S. 17.

¹⁹³ Schambeck 2006, S. 15.

¹⁹⁴ „Es kann niemand gezwungen werden, Gott in seinem Leben zu entdecken“ Schambeck 2006, S. 398.

Menschen für den Glauben disponiert werden, so ist es bemerkenswert, dass sie *Glaubenlernen* als Zielperspektive des Religionsunterricht benennt. Wie wir sehen werden, ist dies – auch aus Sicht der Praktiker – keineswegs ein selbstverständliches Anliegen. Mit diesem Ziel grenzt sich Schambeck allerdings ab von (älteren) Ansätzen, die ein Glaubenseinverständnis für den Religionsunterricht bereits voraussetzen.¹⁹⁵ Ihr ist bewusst, dass dies mit der heutigen Realität des Religionsunterrichts nicht kompatibel ist.

Wie Schambeck Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht denkt, lässt sich zum einen an allgemeinen Aussagen, die sie dazu trifft, darstellen, zum anderen hilft ein Blick darauf, welche religionsdidaktischen Konzeptionen und Prinzipien sie in einen Zusammenhang mit ihrem Anliegen bringt.

Schambeck formuliert das Ziel ihres Ansatzes wie folgt: „Es geht bei Mystagogie darum, den Menschen für die ihn immer schon ausmachende Gotteserfahrung zu sensibilisieren, und nicht darum, die Gotteserfahrung in ihn hineinzutragen.“¹⁹⁶ Dies führt sie zum einen theologisch auf die Unverfügbarkeit Gottes zurück. Wie Rahner beschreibt sie Gott als Geheimnis, dessen man nie in Gänze gewahr werden wird. Zum anderen vertritt Schambeck eine gemäßigt konstruktivistische Position, geht also generell für Bildungsprozesse davon aus, dass eine Konstruktion im lernenden Individuum erfolgen muss und von Lernen als Vermittlungsprozess im engeren Sinne nicht gesprochen werden kann. Schambeck möchte die Lernenden in ihren individuellen Konstruktionsprozessen, in ihrer weltanschaulichen Freiheit sowie in ihrer Lebenswelt ernst nehmen. Sie fordert, „ihre Erfahrungswelt als Ausgangspunkt und Ziel religiösen Lernens anzuerkennen.“¹⁹⁷ Dabei macht sie deutlich, dass selbstverständlich jedes Kind bzw. jeder Jugendliche unterschiedliche Erfahrungshintergründe aufweist und fordert eine Subjektorientierung in der Religionspädagogik ein, was auch eine unterstützende Funktion bei der Subjektwerdung mit umfasse.¹⁹⁸ Die in der Habilitationsschrift fehlende Konkretisierung für die Unterrichtspraxis ist daher keineswegs nur ihrer theoretischen Ausrichtung geschuldet; die Subjektorientierung zwingt dazu, das mystagogische Anliegen nicht pauschal, sondern für die einzelnen Schüler/-innen durchzubuchstabieren. Die Vielfalt der Zugänge ist für Schambeck notwendig für mystagogisches Lernen, die Angabe einer exklusiven Methode damit unmöglich.¹⁹⁹ Sie argumentiert dabei theologisch, wenn sie auf die Vieltätigkeit der Erfahrbarkeit Gottes verweist und anthropologisch, wenn sie den Facettenreichtum des Menschseins anspricht. Angesichts der Anknüpfung

¹⁹⁵ Schambeck erwähnt hier insbesondere die von ihr als liturgisch-sakramental klassifizierten Ansätze des Mystagogischen Lernens; vgl. Schambeck 2006, S. 222.

¹⁹⁶ Schambeck 2006, S. 147.

¹⁹⁷ Schambeck 2006, S. 3.

¹⁹⁸ Vgl. Schambeck 2006, S. 384.

¹⁹⁹ Vgl. Schambeck 2006, S. 209.

an die Theologie Karl Rahners, die impliziert „dass mystagogisches Lernen für das Geheimnis Gottes zu disponieren versucht und darin auch das Geheimnis des Menschen artikuliert“²⁰⁰ müssen Gotteserfahrung und Selbsterfahrung (als Mensch) immer zusammen gedacht werden. Schließlich verweist Schambeck darauf, dass die Lernenden unterschiedlich sind (insbesondere in Bezug auf ihre bereits gemachten Erfahrungen) und auch deshalb unterschiedliche Zugangsweisen angezeigt sind.²⁰¹

Inhaltlich geht der mystagogische Ansatz davon aus, dass die Gottesfrage Kern des Religionsunterrichts ist.²⁰² „Die Frage, wie [...] die Gottesfrage heute situiert werden kann, wird [...] beantwortet als Suche nach Möglichkeiten, Zugang zur Gotteserfahrung zu gewinnen.“²⁰³ Nun ist die inhaltliche Schwerpunktsetzung bei der Gottesfrage recht plausibel, vor allem wenn man vom inhaltlichen Profil der den Religionsunterricht prägenden Wissenschaft, der Theologie, her schaut. Interessanter sind die methodischen Konsequenzen, die sich aus dem mystagogischen Lernen ergeben. Schambeck macht deutlich, dass sie die religionspädagogische Konzeption der Symboldidaktik als Konkretisierung für ihren Ansatz des mystagogischen Lernen begreift²⁰⁴: „In Symbole einzuführen, ist bei Halbfas als Einführung in die Gotteserfahrung zu verstehen.“²⁰⁵ Als unterrichtliche Prinzipien spielen bei Schambeck die Erfahrungsorientierung als Prämisse für das mystagogische Lernen, die Subjektorientierung²⁰⁶, das performative Lernen und das ästhetische Lernen²⁰⁷ eine Rolle.

Die Orientierung an Erfahrungen dürfte bereits deutlich geworden sein. Schambeck schreibt: „Es geht neben der intellektuellen Dimension des christlichen Glaubens im Religionsunterricht also immer auch schon um die Erfahrungsdimension“²⁰⁸. Die kognitive Beschäftigung mit dem Glauben wird also keineswegs aufgegeben. Schambeck konstatiert aber eine zu einseitige Fokussierung auf diesen Aspekt in Folge der Würzburger Synode, die bestrebt war, auf diese Weise einen Gegenentwurf zum katechetischen Religionsunterricht zu schaffen. Ohne zum katechetischen Religionsunterricht zurückfallen zu wollen, fordert Schambeck hier eine Gegenbewegung.²⁰⁹

²⁰⁰ Schambeck 2006, S. 142.

²⁰¹ Vgl. Schambeck 2006, S. 362f.

²⁰² Vgl. Schambeck 2006, S. 282.

²⁰³ Schambeck 2006, S. 4.

²⁰⁴ Vgl. Schambeck 2006, S. 275.

²⁰⁵ Schambeck 2006, S. 271f.

²⁰⁶ Vgl. Schambeck 2013, S. 414.

²⁰⁷ Vgl. Schambeck 2006, S. 370.

²⁰⁸ Schambeck 2006, S. 405.

²⁰⁹ Vgl. Schambeck 2006, S. 404.

Für Schambeck ist Erfahrung grundsätzlich mit Praxis verbunden. So erschöpft sich Gotteserfahrung für sie auch nicht in einem Verständnis als Widerfahrnis, sondern ist immer in Zusammenhang mit der menschlichen Lebenspraxis zu sehen.²¹⁰ Folglich „muss es in der Zukunft darum gehen, einen Religionsunterricht zu konturieren, der es ermöglicht, Erfahrungen mit Religion zu machen“²¹¹. Schambeck vertritt einen performativen Religionsunterricht; sie ist also der Ansicht, dass die praktische Seite von Religion eine wichtige Rolle im Religionsunterricht spielen muss.

Ein eng mit dem mystagogischen Anliegen verknüpftes Unterrichtsprinzip ist auch das des ästhetischen Lernens.²¹² Vor jeder religiösen Deutung steht das Aufmerksamwerden für die Welt.²¹³ Der Welt zu begegnen und dies mit allen Sinnen zu tun, beschreibt Schambeck daher schon als mystagogisches Moment.²¹⁴ In der ästhetischen Praxis kommt immer bereits die Vieldeutigkeit der Welt zum Ausdruck und es kann mit Formen der Deutung gespielt werden. Das kann eine Sensibilität auch für religiöse Deutungen fördern.

Insgesamt tritt Schambeck ein für eine „produktiv verlangsamte Lernkultur“²¹⁵. Mystagogisches Lernen erfordere Muße, Zeit und Raum, um aufmerksam zu werden. In dem Gedanken, dass es darum geht, Räume und Zeiten für Erfahrungen zu eröffnen, ist auch die bewusste Erfahrung sakraler Räume impliziert sowie die Strukturierung von Zeit durch das Kirchenjahr.²¹⁶

Anknüpfungsfähig ist das mystagogische Lernen weiterhin an die Kinderphilosophie und ebenso an Kinder- und Jugendtheologie. Schambeck betont, „dass mystagogisches Lernen einen Religionsunterricht voraussetzt, dem an einer Kultur des Fragens und Philosophierens gelegen ist.“²¹⁷ Natürlich darf dieses Fragen nicht abstrakt bleiben, sondern muss eine Rückbindung an die eigene Erfahrungswelt erhalten. Dann ist es als Einüben in Weltdeutung zu verstehen und Teil des deutenden Aspekts von Mystagogie.

Insgesamt formuliert Schambeck ihr Anliegen als notwendige Dimension des Religionsunterrichts und sieht Religionslehrer/-innen gleichzeitig in einer eher zurückhaltenden Rolle, in der es ihnen zukomme, „Lernwege so anzulegen, Räume und Zeiten so zu eröffnen, dass zumindest die Möglichkeit nicht verhindert wird, für Gotteserfahrungen aufmerksam zu werden.“²¹⁸ Bedeutsam ist

²¹⁰ Vgl. Schambeck 2006, S. 295.

²¹¹ Schambeck 2006, S. 413.

²¹² Vgl. Schambeck 2006, S. 370.

²¹³ Dies ist nicht im zeitlichen Sinne, sondern angesichts der Priorität für den mystagogischen Lernprozess zu verstehen.

²¹⁴ Vgl. Schambeck 2013, S. 410.

²¹⁵ Schambeck 2013, S. 411.

²¹⁶ Vgl. Schambeck 2006, S. 364ff.

²¹⁷ Schambeck 2013, S. 409.

²¹⁸ Schambeck 2006, S. 390.

hier ihr konstruktivistischer Blick auf Lernen insgesamt. Danach ist der Lehrer²¹⁹ weniger der, der lehrt, sondern jemand, der Lernumgebungen so arrangiert, dass die Schüler/-innen lernen.

3.1.3 Die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen im mystagogischen Lernen nach Schambeck

Die Tradition des christlichen Glaubens ist für Schambeck ein bedeutsamer Aspekt des mystagogischen Lernens, wenngleich die individuelle Ermöglichung von Gotteserfahrung für sie primär ist, die Erfahrungstradition des Christentums dagegen sekundär.²²⁰ Weiterhin betont Schambeck mit Blick auf die Postmoderne, dass Tradition heute stets ihre Bedeutung im Diskurs neu erweisen muss und damit einen veränderten Stellenwert hat im Vergleich zur Moderne.²²¹ Gerade daraus erwächst die besondere Herausforderung, christliche Tradition heute zur Sprache zu bringen. Schambeck betont den engen Zusammenhang von Gehalt und Gestalt sowie Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens.²²² Deshalb wird hier zunächst allgemein auf die Rolle christlicher Tradition, die auch die überlieferten Glaubensinhalte umfasst, geblickt und nachfolgend spezieller auf tradierte Frömmigkeitsformen eingegangen.

Schambeck versteht Tradition vorrangig im Sinne der überlieferten Glaubensbotschaft, in der sich Erfahrungen von Menschen mit Gott verdichtet haben.²²³ Sie fasst damit „Tradition als Interpretationspotenzial von Erfahrungen“²²⁴ auf, sieht den christlichen Glauben aber auch gleichzeitig „als Prägegrund von Erfahrungen“²²⁵. Darin besteht eine Nähe zu Schillebeeckx' Position zum Verhältnis von Glaube und Erfahrung. Tradition wird als christliche Semantik²²⁶ verstanden, als überlieferte Weise, wie menschliches Leben verstanden und gedeutet werden kann sowie als Möglichkeit der Versprachlichung.

Tradition erschöpft sich für Schambeck jedoch nicht in Glaubensinhalten. Sie betont daneben, dass „*Praxis* sowohl Erkenntnis- als auch Ausdrucksweise Gottes“²²⁷ ist. Indem sie Praxis als Ort der Gotteserfahrung markiert, betont Schambeck einen Aspekt, den auch Josuttis hervorhebt. Unter Praxis versteht Schambeck einerseits christlich-ethisches Handeln und zum anderen, was hier als Frömmigkeitsformen bezeichnet wird.

²¹⁹ Hier sind Lehrerinnen mit gemeint.

²²⁰ Vgl. Schambeck 2006, S. 327.

²²¹ Vgl. Schambeck 2006, S. 353.

²²² Vgl. Schambeck 2007, S. 70.

²²³ Vgl. Schambeck 2006, S. 259.

²²⁴ Schambeck 2006, S. 357.

²²⁵ Schambeck 2006, S. 328.

²²⁶ Vgl. Schambeck 2006, S. 352.

²²⁷ Schambeck 2013, S. 407; Hervorhebung Fröhle.

Schambeck schreibt: „Die Begegnung mit Gott zu eröffnen [...], kommt in erster Linie Formen des gelebten Glaubens zu. Das Gebet, die Liturgie, die Katechese sind diese originären Orte.“²²⁸ Hier werden also tradierte Methoden der Gotteserfahrung erwähnt, um dann darzustellen, dass sich der schulische Religionsunterricht gegen einen solchen Weg sperre. Damit stellt Schambeck klar, dass es eine Überforderung des Religionsunterrichts bedeute, „in den Glauben einzuüben und Religion zu vollziehen“. Das Beten kann aus ihrer Sicht jedoch „im schulischen Religionsunterricht unter bestimmten Bedingungen zur Geltung kommen“²²⁹. Damit ist in erster Linie die Freiwilligkeit der Teilnahme gemeint. Sie betont damit, dass auch ein Religionsunterricht in mystagogischer Ausrichtung vor allem verantwortliches Denken und Handeln fördern möchte.²³⁰ Formen des gelebten Glaubens sollen also sehr wohl eine Rolle im schulischen Religionsunterricht spielen; er wird deshalb aber nicht zum genuinen Ort für Gottesbegegnung.²³¹

Als eine konkrete Form, die in dieser Arbeit relevant ist, schlägt Schambeck Stilleübungen vor. Sie sieht darin eine Möglichkeit der Verlangsamung und um zu sich selbst zu kommen. Angesichts des straffen Zeitplans vieler Kinder und Jugendlicher erkennt sie außerdem den Sinn unverzweckter Zeit an, die in ihnen eröffnet wird.²³²

3.2 Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik nach Reinhold Boschki

Die dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik wurde maßgeblich geprägt durch Reinhold Boschki, auf dessen Ansatz hier eingegangen wird. Daneben haben sich auch andere Religionspädagogen (wie z.B. Egon Spiegel) mit dem Beziehungsbegriff auseinandergesetzt.

Ausgangspunkt ist für Boschki die Feststellung, dass Kinder sich heute Religiöses kaum noch in der Familie oder Gemeinde „abgucken“ können.²³³ Zwar fasst er darunter auch religiöses Denken; es versteht sich aber, dass religiöse Praxis an den erwähnten Lernorten eine ganz entscheidende Bedeutung hat. Boschkis Ansatz – soviel sei vorweggenommen – ist damit besonders kompatibel zu einer Religionspädagogik, die die Praxis des christlichen Glaubens in den Blick nimmt, und setzt in ihrer Situationsanalyse ähnlich an wie der performative Religionsunterricht. Boschki plädiert dafür, *Beziehung* zum Leitbe-

²²⁸ Schambeck 2013, S. 413.

²²⁹ Schambeck 2013, S. 412.

²³⁰ Schambeck knüpft damit an die Würzburger Synode an.

²³¹ Vgl. Schambeck 2013, S. 414.

²³² Vgl. Schambeck 2013, S. 411.

²³³ Vgl. Boschki 2004, S. 140.

griff der Religionspädagogik werden zu lassen. Damit ist nicht gemeint, dass die Begrifflichkeit ständig den Unterricht dominiert, sondern dass Religionspädagogik ihre Bemühungen in Beziehungsdimensionen reflektieren muss. Es handelt sich für Boschki dabei nicht um eine didaktische Option unter anderen; er vertritt die Ansicht, dass Religion überhaupt nur beziehungsorientiert gelernt werden kann.²³⁴ Er begründet die zentrale Stellung des Beziehungsbegriff in zweifacher Hinsicht. Erstens weist er auf die sozialwissenschaftlich-anthropologische Bedeutung des Begriffes hin und illustriert, wie auch Kinder und Jugendliche (u.a. in ihrem Schulalltag) durch Beziehungen geprägt sind. Er benennt fünf verschiedene Dimensionen, in denen Menschen in Beziehung stehen: in einer Beziehung zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Natur und Kultur, zur Zeit und zu Gott. Somit lässt sich die Bedeutung von Beziehung (klammert man die Gottesbeziehung aus) auch allgemein-pädagogisch begründen und nicht nur für den Religionsunterricht.²³⁵ Zweitens stellt Boschki die Bedeutung von Beziehung in der Theologie und in der Bibel heraus: „Die biblische Botschaft ist die Botschaft von einem Gott, der stets in Beziehung zu uns Menschen steht.“²³⁶

Da Beziehung grundsätzlich eine emotionale Komponente aufweist, verbietet sich für Boschki allgemein für schulisches Lernen eine Beschränkung auf die kognitive Dimension.²³⁷ Sein Entwurf des Beziehungslernens kann somit auch als Forderung nach einem ganzheitlicherem Lernen verstanden werden.

3.2.1 Boschkis Konzeption von Gotteserfahrung

Boschki spricht von Gottesbeziehung und nicht von Gotteserfahrung. Zieht man das Rahnersche Verständnis von Gotteserfahrung als anthropologische Grundgegebenheit heran, so ist Boschkis Konzeption von Gottesbeziehung jedoch als sehr ähnlich zu verstehen. „Im Horizont einer anthropologischen Theologie sind Menschen Menschen, weil sie bereits in der Gottesbeziehung stehen, die allem vorausgeht, und weil sie darum fähig sind, von sich aus mit Gott in Beziehung zu treten.“²³⁸ Die Gottesbeziehung ist etwas grundsätzlich Gegebenes, für das wir aber nicht immer gleichermaßen aufmerksam sind. Sie steht in einem Zusammenhang mit allen anderen Beziehungen, die den Alltag des Menschen bestimmen. Das bedeutet, Gottesbeziehung kann bei Boschki nur egalitär verstanden werden, als eine jedem Menschen in prinzipiell allen

²³⁴ Vgl. Boschki 2012, S. 180f.

²³⁵ Vgl. Boschki 2004, S. 141f.

²³⁶ Boschki 2004, S. 143f.

²³⁷ Vgl. Boschki 2004, S. 141f.

²³⁸ Boschki 2004, S. 145.

möglichen Situationen zugängliche Gegebenheit. Auch hier deckt sich sein Verständnis mit jenem, das Rahner von Gotteserfahrung hat.

Wenn Boschki formuliert: „Im Prinzip bedeutet eine beziehungsorientierte Didaktik eine Lenkung der Aufmerksamkeit für die Tiefendimension in Lebens- und Glaubenswelt“²³⁹, dann grenzt sich sein Verständnis von Gottesbeziehung ab von einem Verständnis, das Gotteserfahrung als Erfahrung des ganz Anderen fasst. Der Beziehungsbegriff impliziert einen dialogischen Prozess; vom Wort her ist also schon ein subjektives Verständnis nahegelegt, vielleicht noch deutlicher als dies beim Erfahrungsbegriff der Fall ist.

Was macht eine religiöse Erfahrung im Kontext der dialogisch-beziehungsorientierten Didaktik nun zu einer Gotteserfahrung? Zunächst ist festzuhalten, dass im Mittelpunkt die Frage steht: „Wer ist Gott für mich?“²⁴⁰, es geht also um die Erfahrung Gottes in der individuellen Beziehung zu ihm. Das impliziert eine Vielgestalt der Gottesbilder und eine Verortung der Entscheidung, ob es sich um eine Gotteserfahrung handelt, im Subjekt. Andererseits schränkt Boschki seine Aussage ein, indem er ausführt: „christliche Lehr-Lern-Wege können nicht von Gott im Allgemeinen sprechen, sondern müssen an zentralen Stellen die Gotteswirklichkeit in ihrer trinitarischen Gestalt zum Gegenstand haben“²⁴¹. Im katholischen Religionsunterricht geht es also für Boschki um den Gott der jüdisch-christlichen Tradition und von Gotteserfahrung im christlichen Sinne lässt sich folglich schwerlich sprechen, wenn Glaubensinhalte des Christentums keine Rolle spielen.

Nach Boschki ist „die Gottesbeziehung nicht eine Beziehung, die einfach in einer Reihe neben den anderen Beziehungsdimensionen stünde, sondern eine, die diese wesentlich durchdringt und – im Idealfall – verändert.“²⁴² Hieran wird nicht nur deutlich, dass – angesichts des transzendentalen Charakters – die Gottesbeziehung von den anderen Beziehungsdimensionen zu unterscheiden ist, es wird gleichzeitig auch bejaht, dass die Gottesbeziehung Folgen hat. Die Gottesbeziehung ist ein Deutungshorizont für die anderen Beziehungen des Menschen.²⁴³ Wie andere Beziehungen, so ist die Gottesbeziehung für Boschki immer Fragment.²⁴⁴ Seine Konzeption ist damit offen, um auch nicht-gelingendes im Kontext von Gotteserfahrung zu betrachten und offen für das Nicht-Erfahren Gottes als Aspekt von Gotteserfahrung.

²³⁹ Boschki 2012, S. 180.

²⁴⁰ Boschki 2008, S. 112.

²⁴¹ Boschki 2008, S. 113.

²⁴² Boschki 2012, S. 177.

²⁴³ Vgl. Boschki 2004, S. 147.

²⁴⁴ Vgl. Boschki 2004, S. 144.

3.2.2 Zugänge zur Gotteserfahrung in der beziehungsorientierten Religionsdidaktik nach Boschki

„Ausgangs- und Kernpunkt religiöser Bildung ist die Beziehung zu Gott.“²⁴⁵ Mit diesem Statement betont Boschki die Rolle der Gottesfrage und, dass religiöse Bildung mehr ist als Wissen über Religion bzw. über Gott, da es um (nicht zuletzt die eigene) Beziehung zu ihm geht. Er widerspricht selbstverständlich nicht der kognitiven Komponente des Religionsunterrichts, betont daneben aber auch die Notwendigkeit eines emotionalen Zugangs. Didaktisch relevant wird die Gottesbeziehung nicht nur bei expliziter Auseinandersetzung mit der Gottesfrage, sondern vor allem auch, wenn die anderen Beziehungsdimensionen auf die Gottesbeziehung hin durchsichtig werden. Symboldidaktik und Mystagogie führt er als zum Beziehungsgedanken kompatible religionsdidaktische Ansätze an.

Ebenso wie Rahner von einer Unverfügbarkeit der Gottesbeziehung ausgeht, tut dies auch Boschki und leitet die Aussage aus dem Beziehungsgedanken her: „Die Beziehungen der Menschen untereinander und ebenso die Gottesbeziehung entziehen sich der Machbarkeit oder Herstellbarkeit.“²⁴⁶ Somit ergibt sich auch, dass er es nicht als religionspädagogische Aufgabe ansieht, zum Glauben zu führen; er sieht Religionsunterricht eher als Ort, an dem Impulse vermittelt werden.²⁴⁷ Boschki folgt damit der Haltung der Würzburger Synode, die der Freiheit des Individuums in Glaubensfragen eine große Bedeutung beimisst und sieht religiöse Entscheidungsfähigkeit als zentrale Kompetenz an, die im Religionsunterricht erworben werden kann.²⁴⁸

In seiner Argumentation knüpft Boschki auch an die Kompetenzdebatte an und formuliert: „Deutekompetenz und Partizipationskompetenz können nicht nur durch reines 'Reden über Religion' erworben werden, sondern brauchen Erfahrungswerte“²⁴⁹, die selten außerschulisch erworben werden können. Was außerhalb der Schule selten erfahren wird, das ist eine Weltdeutung unter der Gottesperspektive und – damit verbunden – konkrete religiöse Praxis.

²⁴⁵ Boschki 2004, S. 146.

²⁴⁶ Boschki 2012, S. 179.

²⁴⁷ Vgl. Boschki 2012, S. 180.

²⁴⁸ Vgl. Boschki 2012, S. 179.

²⁴⁹ Boschki 2014, S. 120.

3.2.3 Die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen in der beziehungsorientierten Religionsdidaktik nach Boschki

„Wenn ihre Biografie religionspädagogisch als 'Suche nach eigenem Glauben' (*Schweitzer*) gedeutet werden kann, dann können sie ihre spezifische Art und Weise zu glauben nur im Gespräch, im Dialog, 'in Beziehung' zu den Inhalten der Glaubenstradition finden.“²⁵⁰

Wenn Lernende ihren Glauben suchen und in diesem Prozess mit der Glaubenstradition in einen Dialog treten, dann bedeutet das gleichzeitig, dass für diesen Dialog nicht vorausgesetzt ist, dass sie ihren Glauben bereits gefunden haben. So impliziert das Praktizieren christlich-religiöser Frömmigkeitsformen zwar, dass die Existenz Gottes zumindest in irgendeiner vorläufigen Weise angenommen wird. Auf der anderen Seite wird hier aber angesprochen, dass das Gespräch mit christlicher Tradition den Glauben prägt. Als Teil der christlichen Tradition hat auch Frömmigkeitspraxis (in ihrer Verwobenheit mit den Glaubensinhalten) ihren Anteil an dieser dialogischen Bezogenheit. Die religionspädagogische Hoffnung, die Boschki dabei zum Ausdruck bringt formuliert er: „Wenn Lernende den Gottesbeziehungen früherer und heutiger Menschen 'begegnen', sensibilisieren sie sich für ihre eigenen Beziehungen zu Gott“²⁵¹. Tradierte Inhalte und Formen des Glaubens sind Niederschlag der Wahrnehmung und Ausgestaltung der Gottesbeziehung früherer Menschen und genau in dieser Hinsicht an die Beziehungen heutiger anknüpfbar und mit einem religionspädagogischen Potenzial versehen.

Interessanterweise verortet Boschki meditative Elemente in erster Linie bei der Sensibilisierung für die Selbstbeziehung.²⁵² Die Sakramente, Liturgie, Gebet, Naturerfahrung und caritatives Handeln ordnet er dagegen der Gottesbeziehung zu.²⁵³ Das lässt auf ein bestimmtes Konzept von Meditation schließen, bei dem sie nicht als spezifische Ausprägung des Gebets charakterisiert wird. Offenbar wird hier also mehr an zeitgenössische Formen gedacht als an betrachtende Meditation. Insgesamt misst Boschki tradierten Frömmigkeitsformen ein Potenzial bei, die Sensibilisierung für die Gotteserfahrung zu unterstützen und, spricht ihnen somit eine religionsdidaktische Relevanz zu.

„Religiöse Bildung will und kann den Lernenden die *Möglichkeit* des Gebets aufzeigen, ihre historische, traditionsorientierte und praktisch-existentielle Dimension vor Augen führen, kann Beispiele gelungener Gebetspraxis in Geschichte und Gegenwart behandeln, kann Gebetstexte in unterrichtlichen Zusammenhängen mit Lernenden analysieren, sie kann auch im Modus des freien

²⁵⁰ Boschki 2004, S. 147.

²⁵¹ Boschki 2012, S. 183.

²⁵² „Meditation kann religionsdidaktisch als Wahrnehmungsschule verstanden werden“. Boschki 2014, S. 119.

²⁵³ Vgl. Boschki & Woppowa 2006, S. 81.

Angebots, zum Beispiel in performativer Weise, mit Formen des Gebets anfanghaft vertraut machen.“²⁵⁴

Boschki benennt hier im Groben zwei Zugangsweisen zum Gebet: die Beschäftigung mit der Gebetstradition, also mit dem, was sich aus Gebetserfahrungen anderer verdichtet hat und andererseits die eigene individuelle Gebetserfahrung. Boschki ist bezüglich des zweiten Weges zaghaft²⁵⁵ und betont, dass es wichtig sei, die Freiheit der Schüler/-innen zu respektieren. Grundsätzlich bezieht er performative Elemente mit ein; dazu gehört für Boschki auch die Möglichkeit zur Distanzierung in einer sich anschließenden Reflexion. Er grenzt sich ab von einem Gedanken des Einübens; für in geht es um ein „elementares Kennenlernen und Verstehen im Modus des Angebots“²⁵⁶. Boschki ist überzeugt, dass das Kennenlernen tradierter Formen des Gebets notwendig ist, es nicht in jeder Generation neu erfunden werden könne.²⁵⁷ Gebetstradition versteht Boschki dabei nicht nur eindimensional als überlieferte Ausdrucksformen des Glaubens, vielmehr betont er: „Das Gebet ist Arbeit *an* und Ausdruck *der* Beziehung des Menschen“²⁵⁸.

Boschki spricht von einer Gebetskompetenz²⁵⁹ und einer Gebetsschule, was sicherlich bemerkenswert ist, da die Unverfügbarkeit des Beten-Lernens davon Abstand nehmen lassen könnte. Beide Begriffe sind jedoch breit gefasst: „Gebetsschule heute ist im größeren Kontext der Hinführung zu einem Verständnis religiöser Grundvollzüge zu verstehen.“²⁶⁰ Konkretisiert wird diese Gebetsschule als „religiöse Sprachschule“²⁶¹; dabei erwähnt Boschki die Psalmwort-Kartei von Oberthür. Boschki und betont zudem die Rolle von performativen Elementen, von Impulsen aus der Kinder- und Jugendtheologie und des ästhetischen Lernens.²⁶² Den Verdacht, dass Boschki eine Machbarkeit des Betens annimmt, entkräftet er, wenn er deutlich die Grenzen und Chancen formuliert: „Man kann Gott nicht 'herbeibeten', aber man kann sich durch das Gebet die unbegreifliche Nähe des daseienden und gleichzeitig unverfügbar-entzogenen Gottes vertraut machen.“²⁶³

²⁵⁴ Boschki 2014, S. 108.

²⁵⁵ Das trifft auch auf Schambeck zu, was im Kapitel zur Lehrstückdidaktik ausgeführt wird.

²⁵⁶ Boschki 2014, S. 121.

²⁵⁷ Vgl. Boschki 2014, S. 118.

²⁵⁸ Boschki 2014, S. 119.

²⁵⁹ Vgl. Boschki 2014, S. 103.

²⁶⁰ Boschki 2014, S. 119.

²⁶¹ Boschki 2014, S. 117.

²⁶² Vgl. Boschki 2004, S. 147.

²⁶³ Boschki 2014, S. 110.

3.3 Theologische Lehrstückdidaktik nach Rudolf Englert

In seinem 2013 erschienen Buch beschreibt Rudolf Englert Grundzüge einer Lehrstückdidaktik für den Religionsunterricht, die hier unter drei Perspektiven betrachtet wird: erstens „als eines unter mehreren religionsunterrichtlichen Inszenierungsmustern“²⁶⁴, das helfen soll, theologische Themen in den Unterricht einzubringen, zweitens als Beitrag zur Kozeptionierung des Religionsunterrichts und drittens in Form der Lehrstücke²⁶⁵ 5 und 6 als Skizzen zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Gotteserfahrung.²⁶⁶ Hier werden zunächst die Grundanlagen des Ansatzes umrissen, dann die Lehrstücke 5 und 6 dargestellt, der Zugang zu Gotteserfahrung analysiert und schließlich skizziert, wie tradierte Frömmigkeitsformen in der Lehrstückdidaktik verortet werden könnten.

3.3.1 Grundzüge der theologischen Lehrstückdidaktik nach Englert

Rudolf Englert betrachtet seine Lehrstückdidaktik als Gegenentwurf zu einer Fehlausrichtung der aktuellen Religionspädagogik, in der seiner Ansicht nach die kognitive Komponente und die Auseinandersetzung mit theologischen Modellen unterbetont sei und die die Rolle des Lehrers als Fachexperte nicht genügend zur Geltung bringe. Nachfolgend sollen Grundzüge und Kernanliegen skizziert werden, um die einzelnen Lehrstücke einordnen zu können.

Die von Englert präsentierten Lehrstücke sind in erster Linie Textsammlungen. Es handelt sich dabei um Texte, die bestimmte Fragen zuspitzen, sei es z.B. als *Musterlösung* für ein theologisches Problem oder als Opposition unterschiedlicher Denkansätze.²⁶⁷ Ziel ist es dabei nicht, dass die Lehrstücke zu ganz bestimmten Antworten auf Seiten der Schüler/-innen führen, sondern dass diese zum Denken angeregt werden.²⁶⁸ Die Zusammenstellung orientiert sich stark an der Sachlogik, die in dem Bereich ausmacht und muss für die konkrete Anwendung auf die Zugänglichkeit für die jeweilige Lerngruppe befragt und entsprechend angepasst werden. Durch den Vorschlag einer sinnvollen Reihenfolge der einzusetzenden Texte wird dem Unterrichtsprozess in ei-

²⁶⁴ Englert 2013, S. 60.

²⁶⁵ Englert spricht z.T. von Lehrstücken, z.T. von Lernstücken; er möchte sich zum einen in die Tradition der Lehrstückdidaktik stellen und seine Entwürfe als Potential für Unterrichtsplanung herausstellen; zum anderen möchte er ihre Rolle bei der Auseinandersetzung der Lehrkraft mit dem Thema betonen. In dieser Arbeit wird einheitlich von Lehrstücken gesprochen; dennoch werden beide Aspekte mitgedacht.

²⁶⁶ Das Lernstück 7 wäre ebenfalls thematisch relevant, es bezieht sich jedoch stark auf den Offenbarungsbegriff, der zwar in engem Zusammenhang zur Frage nach Gotteserfahrung steht, aber im begrenzten Rahmen dieser Arbeit nicht angesprochen werden kann; es fehlt also die theologische Grundlegung für eine Analyse.

²⁶⁷ Vgl. Englert 2013, S. 78ff.

²⁶⁸ Vgl. Englert 2013, S. 20.

nem gewissen Maß Offenheit genommen. Dies baut darauf auf, dass Englert „die mit den diversen Impulsen gegebenen Aneignungsspielräume nicht einfach für unbegrenzt hält“²⁶⁹. Das bedeutet, dass er davon ausgeht, dass die inhaltliche Dynamik von Unterricht eine gewisse Voraussagbarkeit aufweist, die es didaktisch zu nutzen gilt. Englert spricht in diesem Zusammenhang von einem *didaktischen Gefälle*, welches der Zusammenstellung der eingebrachten Impulse innewohnt.

Für die Themen, die Englert für seine Lehrstücke auswählt, hat er den Anspruch, dass sie exemplarisch sind, also grundlegende Problemstellungen der Theologie beinhalten. Es sind „Fragen rund um die Vernunft und die Denkbarekeit des Glaubens“²⁷⁰, da Englert in diesen Fragen eine besondere Chance der Lehrstückdidaktik erkennt. Gleichwohl hält er Lehrstücke für denkbar, die nicht in gleicher Weise rationale Zugänge in den Mittelpunkt stellen, wie es die von ihm dargestellten tun.²⁷¹

Insgesamt ist für Englert klar, dass die Gottesfrage im Zentrum des Religionsunterrichts stehen muss,²⁷² insbesondere die (Meta-)Frage, welchen Wert die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage hat. Er möchte einen Reflexionsprozess anstoßen, der den Schüler/-innen hilft, „einen Sinn dafür [zu] bekommen, worin die spezifische Leistung des religiösen Weltzugangs zu sehen ist.“²⁷³

Englert ist nämlich überzeugt, dass genau das im Religionsunterricht zu wenig geschieht und die Schüler/-innen kognitiv oft unterfordert werden.²⁷⁴ Er fordert daher, „dass sich der Religionsunterricht stärker um die Entwicklung des theologischen Unterscheidungsvermögens bemüht“.²⁷⁵ Englert betont, dass theologischem Reden ein intersubjektiver Geltungsanspruch beigemessen werden muss und deutlich sein muss, dass es angemessenere und weniger angemessene theologische Aussagen gibt. Indem er anfragt, ob „alles, was an religiösen Vorstellungen möglich ist, auch gleichermaßen denkbar“²⁷⁶ ist, betont er abermals die Rolle der Vernunft im theologischen Diskurs.

Der Religionslehrer und die Religionslehrerin haben in der Lehrstückdidaktik eine für den thematischen Gang entscheidende Rolle; Englert mahnt, keine Versteifung des Lehrers (und der Lehrerin) auf die Moderatorenrolle zuzulassen²⁷⁷, und wirbt dafür, dass „die fachliche Expertise von Lehrer/-innen an-

²⁶⁹ Vgl. Englert 2013, S. 70.

²⁷⁰ Englert 2013, S. 70.

²⁷¹ Vgl. Englert 2013, S. 75.

²⁷² Vgl. Englert 2013, S. 51.

²⁷³ Englert 2013, S. 56.

²⁷⁴ Vgl. Englert 2013, S. 27.

²⁷⁵ Englert 2013, S. 40.

²⁷⁶ Englert 2013, S. 40.

²⁷⁷ Vgl. Englert 2013, S. 41.

gemessen zur Geltung kommt“²⁷⁸. Daneben solle der Lehrer (und die Lehrerin) auch mit seinem eigenen religiösen Standpunkt sichtbar werden. Englert geht davon aus, dass sich religiöse Diskursfähigkeit im Diskurs selbst weiterentwickelt, wenn dieser mit Kompetenten geführt wird.²⁷⁹ Zur Aufgabe des Religionslehrers gehört es nach Englert, zu intervenieren, wenn Denkweisen zu korrigieren sind.

Mit der Betonung der kognitiven Dimension möchte Englert ein Gegengewicht schaffen, da er im religionspädagogischen Diskurs „systematische, kritisch-reflexive und problemorientierte Zugänge zum Verständnis von Religion teilweise unnötig abgewertet“²⁸⁰ sieht. Das impliziert, dass er (subjektive) Erfahrung gegenüber dem Verstehen tradierter Religion religionspädagogisch für überbetont hält. Dennoch sieht er in der Erfahrung eine wichtige Komponente religiöser Bildung: „Aus dieser ganzheitlichen Sicht lässt sich einem Menschen, der zwar religiöses Wissen angehäuft hat [...], aber in dessen Erleben und Erfahren Religion keine Rolle spielt [...], nicht eigentlich religiöse Kompetenz zusprechen“²⁸¹. Englert kritisiert also die einseitige Betonung einer Subjektorientierung, macht aber deutlich: „Wirkliche Brisanz gewinnen Fragen der Theologie im Unterricht [...] erst dann, wenn für die Schüler/innen deutlich wird, dass es dabei auch um *sie* geht – um *ihr* Leben und die Frage, was *ihnen* wichtig ist.“²⁸² Die individuellen Fragen dürfen sich jedoch nicht um sich selber drehen, sondern müssen Anregungen finden. Er würdigt das Grundanliegen der performativen Religionspädagogik, indem er ein wirkliches Verstehen von Religion an praktisches Erfahren knüpft.²⁸³

Die Vermittlung religiöser Tradition hat für Englert auch eine orientierende Funktion in Bezug auf die Entwicklung einer eigenen Spiritualität. Diese Funktion könne sie insbesondere erfüllen, „wenn man sie nicht bloß auf Bestätigung dessen hin auskämmt, was man ohnehin denkt und glaubt“²⁸⁴. Damit sieht Englert grundsätzlich einen Wert in der Konfrontation mit Fremdem.

3.3.2 Analyse des Lernstücks 5: „Da ist etwas. Gotteserfahrung als Grund des Glaubens?“

In seinem fünften Lehrstück²⁸⁵ präsentiert Englert fünf Texte, von denen drei Zeugnisse unmittelbarer religiöser Erfahrung sind. Nur bei einem der Beispiele

²⁷⁸ Englert 2013, S. 33.

²⁷⁹ Vgl. Englert 2013, S. 56.

²⁸⁰ Englert 2013, S. 43.

²⁸¹ Englert 2013, S. 92.

²⁸² Englert 2013, S. 73.

²⁸³ Vgl. Englert 2013, S. 58.

²⁸⁴ Englert 2013, S. 63.

²⁸⁵ Vgl. Englert 2013.

kann man tatsächlich im Alstonschen Sinne von Gotteserfahrung sprechen, da tatsächlich Gott erfahren wird, ansonsten handelt es sich um sonstige religiöse Erfahrungen.

Zunächst zieht Englert William James heran, um die grundsätzliche Möglichkeit eigener Bewusstseinsformen anzusprechen, die religiöse Erfahrung ermöglichen. Im Vordergrund steht hier noch nicht eine spezifische Qualität der Erfahrung; vielmehr wird sehr offen von einem „Da-ist-etwas'-Gefühl“ gesprochen. Wichtig ist hier, dass das emotionale Moment im Vordergrund steht. Weitere Aspekte sind die Evidenz des Erlebens und die Schwierigkeit, das Erfahrene zu beschreiben.

In Abgrenzung dazu handelt es sich beim zweiten Beispiel um Martin Luthers Durchbruch beim Verständnis der Gerechtigkeit Gottes in der Beschäftigung mit den paulinischen Schriften um ein eher intellektuelles Geschehen. Die befreiende Wirkung der Erkenntnis hat indes auch eine emotionale Komponente. In der Beschreibung Luthers handelt es sich um ein punktuelles Ereignis, dem ein intensiver Prozess vorausging, in dem er darauf hin gearbeitet hat. Auch hier spielt ein großes Evidenzerleben eine Rolle.

Ein neuer Aspekt wird von Englert ins Spiel gebracht, indem er nachfolgend einen Erfahrungsbericht des Schriftstellers Paul Claudel wiedergibt. Hier wird die Erfahrung der Existenz und Präsenz Gottes innerhalb eines Hochamts beschrieben, die dem Berichtenden gänzlich unerwartet widerfährt. Wie bei Luther wird der Erfahrung eine nachhaltige Wirkung attestiert und eine große Evidenz.

In einem Abschnitt aus *Doktor Schiwago*²⁸⁶ wird die beschriebene Erfahrung ebenfalls in einen liturgischen Rahmen eingebettet. Es handelt hier um eine plötzliche Erkenntnis, dass die Seligpreisungen der Bergpredigt eine Botschaft für die eigene Person sind, dass man selbst gemeint ist. Sicherlich ist hier nicht von Erkenntnis in einem vorrangig intellektuellen Sinne zu sprechen, vielmehr handelt es sich um eine tiefe Betroffenheit. Die Erfahrung tritt völlig überraschend auf, ohne dass sich der Erlebende dafür als disponiert empfunden hätte.

Zuletzt präsentiert Englert einen Text von Kant, in dem vom Erleben der Unendlichkeit gesprochen wird, ohne dass ein explizit religiöser Bezug hergestellt wird. Ausgangspunkte sind zum einen die Betrachtung des Himmels, die die Unendlichkeit des Universums erleben lässt. Zum anderen ist es die Vernunftbegabung des Menschen, die ein moralisches Gesetz innerhalb des Menschen ermöglicht, das ebenso zu einer Unendlichkeitserfahrung führt, indem es die sinnliche Welt übersteigt. Beides ruft Bewunderung und Ehrfurcht her-

²⁸⁶ Roman von Boris Pasternak von 1957.

vor. Damit in Zusammenhang wird Psalm 8 gebracht, der ähnliche Erfahrungen aufgreift, aber eine religiöse Deutung vornimmt. Insbesondere bei Kant wird die Erfahrung als Ergebnis eines längeren Nachdenkens dargestellt. Die Gotteserfahrung in Psalm 8 ist als mittelbare zu charakterisieren – die Welt wird als Verweis auf Gott als Schöpfer gedeutet.

Bezüglich einiger der thematisierten Pole des Verständnisses von Gotteserfahrung bzw. religiöser Erfahrung lassen sich in dem Lehrstück also unterschiedliche Ausprägungen finden: Erfahrungen als Widerfahrnis oder als aktiv erarbeitete, eher emotional oder eher kognitiv geprägte Erfahrungen, als punktuelle Erfahrungen oder Erfahrungsprozesse, als unmittelbare oder mittelbare Erfahrungen. Weiterhin unterscheidet sich die Qualität der Erfahrung deutlich; ähnlich ist dagegen die Evidenz, die den Erfahrungen zu Eigen ist. Englert präsentiert somit ein recht großes Spektrum unterschiedlicher Arten religiöser Erfahrung. Eine Nähe besteht zu mystischen Erfahrungen, für die sich Alston besonders interessierte. Ebenfalls zu Alstons Position passt, wenn Erfahrung als zum Glauben führend dargestellt wird, wie es auch James annimmt. Mit James haben die beschriebenen Situationen gemein, dass der Erfahrung eine nachhaltige Wirkung zugesprochen wird, was sie aus alltäglichen Erfahrungen heraushebt.

In seinem Lehrstück möchte Englert vermitteln, dass mystische Bewusstseinszustände autoritativ sind für denjenigen, der sie erlebt, aber deshalb nicht von anderen einfach angenommen werden müssen. Es wird damit die Perspektive eröffnet, dass nicht allein das rationale Bewusstsein über Autorität verfügt. Insbesondere mit Kants Text versucht Englert zu verdeutlichen, „dass es auch von einem rationalistischen Standpunkt aus möglich ist, Erfahrungen zu würdigen, die sich in das System eines ganz und gar vernunftbestimmten Denkens zunächst einmal nicht einfügen“²⁸⁷. Das schafft eine gewisse Zugänglichkeit für Schüler/-innen, die nach ihrem Selbstverständnis nicht religiös sind und gleichzeitig – durch Konfrontation mit Psalm 8 – einen Eindruck davon, wie eine religiöse Lesart der Welt ansetzt.

Es erscheint didaktisch sinnvoll, verschiedene Facetten religiöser Erfahrung aufzuzeigen. Viele der beschriebenen Erfahrungen dürften für Schüler/-innen einigermaßen befremdlich sein; sie stehen auch als konkret zeitlich-örtliche, unmittelbare mystische Erfahrungen nicht im Fokus der Theologie Schillebeeckx' oder Rahners, die die heutige theologische Diskussion um Gotteserfahrung mehr prägen als Alstons Betrachtungen. Daher wäre es sicherlich fragwürdig, wenn zum Thema Gotteserfahrung nur dieses Lehrstück eingesetzt würde. Auf der anderen Seite sind Berichte von übersinnlichen Erfahrungen auch heute noch Realität und es ist sicherlich sinnvoller, Schüler/-

²⁸⁷ Englert 2013, S. 184.

innen bei der Einordnung zu helfen als sie aus dem Religionsunterricht auszuklammern. Englert baut eine starke Polarität auf, wenn er fragt: „Bekommen wir es bei religiösen Erfahrungen wie den geschilderten mit dem eigentlichen Glutkern der Religion zu tun? Oder handelt es sich hier um ungesunde Wahnideen, die man eher mit den Mitteln der Psychiatrie als mit denen der Theologie interpretieren sollte?“²⁸⁸ Die Frage ist nicht einfach zu beantworten und es wird in dem Lehrstück deshalb auch keine einfache Antwort versucht.

Bedenkt man, dass die Lehrstücke auch für Lehrer/-innen zur Vergewisserung bezüglich des Themas dienen sollen, vermisst man eine klarere begriffliche Unterscheidung zwischen religiöser Erfahrung und Gotteserfahrung.

3.3.3 Analyse des Lernstücks 6: „Führt ein Weg von der Erfahrung zu Gott?“

Ausgangspunkt des Lehrstücks²⁸⁹ ist die Frage „Was könnte mich heute an dem mir überlieferten Gottesglauben festhalten lassen?“²⁹⁰ – ist der Gottesgedanke nur im Kulturgut der Religionen vorhanden oder gibt es (über die Zeiten hinweg) menschliche Erfahrungen, die diesen Gedanken aufkommen lassen und plausibel machen?

Englert steigt in das Lehrstück ein mit einem Gedicht von Enzensberger, welches die Frage aufwirft, wem man danken kann für das Glück, das man erlebt. Dass Gott derjenige sein könnte, an den sich der Dank richtet wird dabei nicht explizit ausgesprochen; den erwähnten unbekannten Empfänger des Danks mit Gott zu identifizieren kann jedoch zumindest als Option aufscheinen.

In einem Text von David Hume lässt dieser drei literarische Figuren unterschiedliche Positionen zu der Frage beziehen, ob die Welt auf Gott verweist. Der erste Gesprächspartner sieht die geordnete Welt als Hinweis auf eine planvolle Absicht eines Schöpfergottes an, der zweite betont die Unbegreiflichkeit Gottes und lehnt den Intellekt als Zugangsweise zu Gott ab, der dritte meint, die Ordnung der Welt an sich sei göttlich und es sei unnötig, eine über die Welt hinausgehende Instanz anzunehmen. Englert fokussiert mit dem Text auf die Frage: „Lässt sich unsere Erfahrung als ein 'Ort' deuten, an dem wir Gottes gewahr werden?“²⁹¹ Interessanterweise bestreitet niemand der Diskutanten Humes die Existenz Gottes, es tritt jedoch die Frage hinzu, ob er irgendeine Relevanz hat, wenn er nicht erfahren werden kann.

²⁸⁸ Englert 2013, S. 183.

²⁸⁹ Vgl. Englert 2013.

²⁹⁰ Englert 2013, S. 185.

²⁹¹ Englert 2013, S. 190.

Darauffolgend wird mit einem Text von Pascal die These ausgeführt: „Wer an Gott glaubt, findet in all dem eine Bestärkung des Glaubens, aber wer nicht glaubt, wird sich allein durch die Beschaffenheit der Welt nicht überzeugen lassen.“²⁹²

Diese Perspektive wird in einem Abschnitt aus dem Tagebuch von Etty Hillesum zugespitzt, die als Jüdin im nationalsozialistischen Deutschland unter bedrohlichen Umständen lebt, aber dennoch zu positiven Deutungen findet. Englert möchte damit verdeutlichen: „Welche Erfahrungen wir mit der Welt machen, ist nicht einfach nur eine Frage der Beschaffenheit der Welt, sondern auch und vielleicht mehr noch eine Frage der Brille, mit der wir die Welt betrachten.“²⁹³ Darin wird die Frage nach Gotteserfahrung auch mit Selbsterfahrung verknüpft.

Zuletzt kommt der evangelische Theologe Gerd Theißen zu Wort, der zum einen betont, dass man sich bei der Suche nach dem Heiligen nicht auf einen bestimmten Gegenstand konzentrieren kann und zum anderen eine Offenheit des Menschen als Grundvoraussetzung angibt.

Insgesamt hat das Lehrstück also eine inhaltliche Dynamik von der Darstellung von Erfahrung als Voraussetzung des Glaubens hin zur umgekehrten Richtung, dass Glaube Voraussetzung ist, um bestimmte Erfahrungen zu machen. Englert möchte betonen, „dass die Beziehungen zwischen Erfahrung und Glaube nicht so einlinig sind, wie man sie sich vielfach denkt“²⁹⁴. Ziel des Lehrstücks ist es nach Englert, dass die Schüler/-innen „ein begründetes eigenes Votum zum Verhältnis von Erfahrung und Glaube abgeben können“²⁹⁵. Dabei sollen sie die beiden genannten Thesen diskutieren können.

Während in Lehrstück 5 die Erfahrung als primäres Moment im Fokus steht und die Abhängigkeit von der jeweils subjektiven Deutung nur ansatzweise eine Rolle spielt, knüpft Lehrstück 6 dort an und arbeitet die Beziehung zwischen Glaube und Erfahrung auf. Deren wechselseitiges Verhältnis, das sich in der Konklusion der behandelten Position ergibt, erinnert an Schillebeeckx, der Erfahrung ohne Theoriebildung ausschließt und die Theoriebildung ihrerseits auf Erfahrungen zurückführt. Impliziert ist weiterhin der enge Zusammenhang von Gottes- und Selbsterfahrung, wie ihn auch Karl Rahner in seiner anthropologischen Theologie benennt. Weiter fällt auf, dass in Lehrstück 5 eher von Erfahrungen die Rede ist, die ganz neue Perspektiven eröffnen; dagegen spielt in Lehrstück 6 eher die Tiefendimension des bisher Betrachteten eine Rolle.

²⁹² Englert 2013, S. 190f.

²⁹³ Englert 2013, S. 193.

²⁹⁴ Englert 2013, S. 198.

²⁹⁵ Englert 2013, S. 198.

Inhaltlich sind die Lehrstücke sicherlich nicht zufällig in dieser Reihenfolge angeordnet. Lehrstück 6 knüpft am dramaturgischen Zielpunkt des vorangegangenen Lehrstücks an und weitet den Blick von speziellen Momenten religiöser Erfahrung zu Religion als allgemeine Perspektive auf die Welt.

3.3.4 Zugänge zur Gotteserfahrung in der Lehrstückdidaktik Englerts

Als Zugang zur Gotteserfahrung ist, wie auch die entsprechenden Lehrstücke zeigen, in Englerts Ansatz vor allem die kognitive und diskursive Behandlung des Themas *Gotteserfahrung* angelegt. Durch den Religionsunterricht „soll der Einzelne [...] zu einer je eigenen Form des Lebens und Glaubens befähigt werden“²⁹⁶, wobei Englert im Beitrag, den Diskursives dazu leisten kann, einen Schwerpunkt der schulischen Religionspädagogik sieht. Im Kern geht es bei Englert darum, dass die Schüler/-innen bestimmte Denkmodelle in Bezug auf Gotteserfahrung diskutieren können. Er bietet dazu in recht verschiedene Richtungen gehende Impulse an, um das Denken der Schüler/-innen anzuregen. Insbesondere geht es ihm um die Spezifika mystischer Erfahrungen und das Verhältnis von Erfahrung und Glaube. Methodisch steht die Auseinandersetzung mit Texten im Vordergrund. Daneben stellt er immer wieder im Verlauf der Lehrstücke Fragen an den lesenden Lehrenden, die zur eigenen Reflexion des Gelesenen dienen und gleichzeitig didaktische Anregungen sein können. Die Fragen zielen zum einen auf ein tieferes Verständnis der vorausgehenden Texte ab und sie fordern eine Stellungnahme (im intellektuell-argumentativen Sinne) ein, zum anderen darauf, sie mit eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen (insbesondere im Lehrstück 5). „Zum Glauben gehört [...] die Verantwortungsbereitschaft vor sich selbst und vor anderen, die Auseinandersetzung um die Wahrheit der Inhalte, die zwar der (subjektiven) Erfahrung bedürfen, aber nicht allein in ihr ihr Kriterium haben.“²⁹⁷ Genau diesen Gedanken macht Englert in der Lehrstückdidaktik stark; es geht um eine Stärkung der objektiven Seite von Gotteserfahrung.

In erster Linie können die Lehrstücke Englerts also helfen, das Phänomen Gotteserfahrung besser zu verstehen – immerhin decken sie einen großen Teil der Aspekte ab, die im zweiten Kapitel dieser Arbeit angesprochen wurden. Ob sich daraus tatsächlich Lernchancen ergeben, hängt sicherlich wesentlich davon ab, was der jeweilige Lehrende aus den Lehrstücken für einen Unterricht konzipiert, ob dieser wirklich kognitiv anregend ist, ein gemeinsames theologisches Nachdenken ermöglicht²⁹⁸ wird, Zugänge geschaffen werden, die zur jeweiligen Lerngruppe passen. Sicherlich sehr ergiebig kann die Ausei-

²⁹⁶ Englert 2013, S. 60.

²⁹⁷ Dienberg & Warode 2009, 121.

²⁹⁸ Hier geht es also um Gesprächsführungskompetenz bei theologischen Fragen.

nersetzung mit dem Lehrstück sein, um die theologischen Perspektiven des Themenbereichs dem Lehrenden bewusst zu machen, bevor er seinen Unterricht plant.

Eine andere Frage ist, ob die Lehrstücke Englerts irgendeinen Beitrag dazu leisten können, dass Schüler/-innen Erfahrungen mit Gott machen können. Schillebeeckx, der (Gottes-)Erfahrung als Lernen versteht, bei dem Modelle umgeformt werden, fasst diese Modelle als subjektive Theorien auf. Diese verändern sich bei zu geringer Passung zur erlebten Wirklichkeit. Daneben ist es aber auch denkbar, dass theologische Denkmodelle, wie sie in der Lehrstückdidaktik thematisiert werden, eine Erweiterung oder Anpassung der subjektiven Modelle mit beeinflussen können; genau das wird durch die Fragestellungen angeregt, die einen Zusammenhang zu Erfahrungen des Lesers herstellen. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass es sich bei den von Schillebeeckx beschriebenen Modellen um existenzielle Deutungsmuster der Wirklichkeit handelt, die sicherlich nicht vorrangig bei der Lektüre eines Buches oder im Diskurs im Klassenraum gestaltet werden, sondern primär in der allgemeinen Lebenspraxis.

Bedeutsam, um Gotteserfahrung machen zu können ist eine Offenheit für die religiöse Dimension des Lebens. Durch die Lehrstücke befördert werden könnte zum einen eine Offenheit, was den religiösen Weltzugang anbelangt. Es wird nicht verschwiegen, dass es kritische Anfragen an diesen gibt, auf der anderen Seite aber auch die Möglichkeit unterstrichen, eine bewusste Entscheidung für diese Perspektive auf die Welt zu treffen. Eine Blockade, sich dieser Perspektive (auch existenziell) zu öffnen, weil eine Alleingültigkeit des rationalen Weltzugangs angenommen wird, kann somit unter Umständen abgebaut werden. Zum anderen kann eine Offenheit unterstützt werden gegenüber Personen, die religiöse Erfahrungen machen und davon berichten, die in den Lehrstücken differenziert dargestellt werden – eine Offenheit gegenüber Glaubenszeugen also, die ohne Frage wichtig ist für religiöses Lernen. Daneben ist denkbar, dass die theoretische Beschäftigung mit Gotteserfahrung dazu motiviert, andernorts praktische religiöse Erfahrungen zu suchen. Festzuhalten ist, dass Räume, in denen religiöse Erfahrung erlebbar wird, hinzutreten müssen, damit ein Zugang zur Gotteserfahrung geschaffen werden kann.

Wenngleich sie mit ihrem hier beschriebenen Ansatz eine andere Schwerpunktsetzung vornimmt, können die Ausführungen in einem Artikel Schambeck's hilfreich sein, um die Lehrstücke als Zugang zur Gotteserfahrung zu verstehen.²⁹⁹ Zwar macht sie deutlich, dass sie die personale Begegnung zwi-

²⁹⁹ Dies erscheint insbesondere legitim, da sie ihre Überlegungen als Weiterführung von Gedanken Englerts begreift. Vgl. Schambeck 2007, S. 69.

schen Gott und Mensch als Erstes des Glaubens auffasst³⁰⁰, aus dem sich Ausdrucksgestalten des Glaubens entwickeln; dennoch hält sie es gleichzeitig für möglich, „dass über die Reflexion des Glaubens Möglichkeiten eröffnet werden für die Begegnung mit dem lebendigen Gott“³⁰¹: „Die 'fides quae creditur' ist also sehr wohl als Weg zu verstehen, an den Gott des Lebens zu rühren.“³⁰² Dieser Weg mag indirekt anmuten; Schambeck argumentiert jedoch, dass der Gang von der persönlichen Gottesbegegnung zu Ausdrucksgestalten hin zu intim für den schulischen Religionsunterricht sei und daher der umgekehrte Gang von den Ausdrucksgestalten zur Gottesbegegnung der geeigneteren sei.³⁰³ Da Schambeck den engen Zusammenhang von Ausdrucksgestalten des Glaubens und Gehalt und Gestalt des Glaubens deutlich macht, lässt sich ihr Gedankengang auch auf die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen anwenden: Die Thematisierung christlicher Frömmigkeitsformen im Rahmen der Lehrstückdidaktik kann so in einem Transformationsprozess auf die Schüler/-innen als Subjekte des Glaubens zurückwirken.³⁰⁴ Zwar meint Schambeck, wenn sie in diesem Zusammenhang „tätige Auseinandersetzung“³⁰⁵ als Weg aufzeigt, mehr als die *Thematisierung* von Frömmigkeitsformen; dennoch: bei ihrem Ansatz, der auch durch performative, erfahrungsorientierte Elemente gekennzeichnet ist, spielt ebenfalls – wie bereits erwähnt – Reflexion eine bedeutende Rolle, so dass der Modus der Lehrstückdidaktik mindestens als Teilaspekt einzuordnen ist.

Englerts Lehrstückdidaktik ist zunächst für die Sekundarstufe konzipiert. Ein Lehrstück, dass sich grundsätzlich mit mystischen Erfahrungen beschäftigt und Aspekte wie die Evidenz solchen Erlebens thematisiert könnte mit einer anderen Auswahl an Bausteinen auch für die Grundschule tauglich sein³⁰⁶; die Thematisierung des Zusammenhangs zwischen Erfahrung und Glaube erscheint hingegen als zu abstrakt für die Primarstufe.

3.3.5 Tradierte Frömmigkeitsformen in der Lehrstückdidaktik

Tradierte Frömmigkeitsformen sind in Englerts Lehrstücken wenig bedeutsam. Sie spielen eine Rolle bei Gotteserfahrungen in Lehrstück 6, dort, wo sie in ein liturgisches Geschehen eingebettet sind. Außerdem beginnt das hier nicht be-

³⁰⁰ Vgl. Schambeck 2007, S. 67.

³⁰¹ Schambeck 2007, S. 72.

³⁰² Schambeck 2007, S. 68.

³⁰³ Vgl. Schambeck 2007, S. 69.

³⁰⁴ Vgl. Schambeck 2007, S. 70.

³⁰⁵ Schambeck 2013, S. 70.

³⁰⁶ Dabei muss Berücksichtigung finden, dass Grundschüler/-innen Beschreibungen mystischer Erfahrungen mythisch-wortgetreu (nach Fowler) verstehen und derartige Berichte für sie nicht so herausfordernd sind wie für Jugendliche; vgl. für Fowlers Stufenmodell Hilger & Ziebertz 2010, S. 189.

trachtete Lehrstück 7 mit einer Beschreibung des Gebets als menschliche Seite der Kommunikation mit Gott. Vor allem wird aber dann auf die göttliche Seite des Kommunikationsgeschehens unter dem Begriff der Offenbarung gebllickt.³⁰⁷ Eine systematische Reflexion zu Fragen im Zusammenhang mit tradierten Frömmigkeitsformen findet also nur ansatzweise statt.

An anderer Stelle betont Englert jedoch die Rolle von Traditionen im Zusammenhang mit religiöser Erfahrung; so „sind Traditionen nicht lediglich Lesarten von Erfahrungen, die man auch anders interpretieren könnte, sondern vielmehr Dispositive, ohne die bestimmte Erfahrungen überhaupt nicht zustandekämen.“³⁰⁸ Dies ist in ähnlicher Weise inhaltlich bereits in Lehrstück 6 angelegt. Englert führt weiter aus: „Die überlieferten Muster können [...] auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen; es kann sich um Techniken, Konfliktlösungen, Regeln, Sehweise, Grundorientierungen handeln.“³⁰⁹ Während in den behandelten Lehrstücken eher tradierte Sehweisen zum Tragen können, sind selbstverständlich auch Techniken Bestandteil der Überlieferung und ermöglichende Faktoren für religiöse Erfahrung. Englert ist zudem optimistisch, dass Traditionen heute zumeist als Möglichkeiten eröffnend und nicht als einschränkend wahrgenommen werden³¹⁰, was sich mit dem hier vertretenen Blick auf tradierte Frömmigkeitsformen deckt.

Aufgrund dieser Positionierung Englerts und der grundsätzlichen Offenheit der Lehrstückdidaktik hin auf weitere theologische Fragestellungen erscheint es legitim, nachfolgend einige Themenkomplexe mit Bezug auf christliche Frömmigkeitspraxis zu skizzieren, die geeignet und relevant sein könnten, um daraus Lehrstücke zu erstellen:

- Ausgangspunkt könnte der Standpunkt sein, Glaube sei in inhaltlicher Hinsicht Voraussetzung für die Teilnahme an Frömmigkeitsformen. Im weiteren Verlauf wird eingebracht, dass beispielsweise Zweifel im Gebet Raum finden können. Schließlich wird am Ende vorgeschlagen, dass sich in der Teilnahme an Frömmigkeitsformen Glaube in pragmatischer Hinsicht realisiert.
- Beten wird zu Beginn als an feste Sprachformen gebunden dargestellt, es folgt eine Öffnung hin zu dem Gedanken, dass ein Gebet sein kann wie Sprechen mit einem guten Freund. Am Ende wird eingebracht, dass Beten auch ganz ohne Worte möglich ist.

³⁰⁷ Vgl. Englert 2013, S. 199ff.

³⁰⁸ Englert 2008, S. 87.

³⁰⁹ Englert 2008, S. 86f.

³¹⁰ Vgl. Englert 2008, S. 88; Englert führt hier allerdings als Kehrseite dieser Offenheit gegenüber Traditionen einen allgemeinen Hang zum Eklektizismus an.

- Eingestiegen wird mit der Frage, wozu man den Glauben in Gemeinschaft feiert. Zunächst wird dann der Gedanke eingebracht, dass dies als Ausdruck der eigenen Frömmigkeit (vor den anderen Gemeindemitgliedern) geschieht, dann wird Liturgie als Impuls für die eigene Frömmigkeit verstanden und zuletzt steht der Aspekt „Feier des Glaubens als Vollzug des Glaubens“.
- Als Ausgangspunkt wird Meditation als Möglichkeit der Selbsterfahrung dargestellt. Nachfolgend wird der Aspekt eingebracht, dass Meditation der Vertiefung religiöser Erkenntnisse dienen kann. Schließlich wird auf den Zusammenhang von religiöser Erfahrung und Selbsterfahrung eingegangen.

Die Vorschläge sind zunächst an spiritualitätstheologischen Fragen orientiert und bezüglich ihrer Zugänglichkeit unterschiedlich zu bewerten. Dort, wo Schüler/-innen keine Erfahrungen mit Frömmigkeitspraxis haben, können performative Elemente ein Stück weit helfen, überhaupt zu verstehen, wovon die Rede ist und die Relevanz erhöhen. Englert plädiert grundsätzlich dafür, performative Elemente einzubinden, da sie für das Kennenlernen von christlicher Tradition, die auch ein Praxiszusammenhang ist, Chancen bieten.³¹¹

Bei den ersten beiden Vorschlägen ist die Zugänglichkeit recht hoch einzuschätzen; im ersten Fall wird ein breites Feld angesprochen und viele Schüler/-innen werden damit konfrontiert worden sein, an religiöser Praxis teilzunehmen oder teilnehmen zu sollen³¹². Im zweiten Fall geht es mit dem Beten um eine sehr elementare Form der religiösen Praxis; daher dürften viele Schüler/-innen ein gewisses Vorverständnis haben. Der dritte Vorschlag ist nur sinnvoll umsetzbar, wenn ein gewisses Maß an Erfahrungen mit Liturgie bei den Schüler/-innen vorhanden ist, was keineswegs immer der Fall sein wird. Die letzte Lehrstückskizze schließlich benötigt einen gewissen Eindruck von Meditation auf Seiten der Schüler/-innen, geht aber geradezu davon aus, dass sich ihr Vorverständnis eher aus asiatischen denn aus christlichen Traditionen speist.

Es zeigt sich, dass die Lehrstückdidaktik als Inszenierungsmuster durchaus das Potenzial hat, tradierte Frömmigkeitsformen als Thema in den Unterricht einzubringen.

³¹¹ Vgl. Englert 2008, S. 106.

³¹² Vielleicht sind sie an Weihnachten mit entsprechenden Erwartungen der Eltern konfrontiert; ein anderes Beispiel sind Schulgottesdienste.

3.4 Performativer Religionsunterricht

„Es gilt für alle kulturellen Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen interner Teilnahmeperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet. Beobachtung ohne Teilnahme ist leer, Teilnahme ohne Beobachtung ist blind.“³¹³

Dem Ansatz des performativen Religionsunterrichts liegt ein spezifisches Verständnis von Religion zu Grunde. Diese wird hier in erster Linie als kulturelle Praxis aufgefasst. Um eine Praxis kennenzulernen, so die Auffassung, ist Teilnahme an dieser Praxis unerlässlich.³¹⁴ Waren Familie und Gemeinde klassische Orte für die Teilhabe an religiöser Praxis, so reagiert die performative Religionsdidaktik darauf, dass Kinder und Jugendliche heute oft nicht mehr mit religiöser Praxis vertraut sind, da die angestammten Lernorte sich gewandelt haben.³¹⁵ Weiterhin wird das Reflexionsmodell des Religionsunterrichts, welches sich nach der Würzburger Synode etablierte und welches den katechetischen Unterricht ablöste, problematisiert, weil aufgrund der fehlenden Praxiserfahrung keine ausreichende Grundlage für die Reflexion gegeben ist.³¹⁶ Es wird also vertreten, dass religiöse Praxis, die vormals in Familie und Gemeinde verortet war, zumindest ansatzweise im schulischen Kontext erfahrbar werden muss. Kern des Ansatzes ist (nur), dieses Anliegen einzubringen, es ist also keine Gegenkonzeption zur Korrelationsdidaktik. Zur grundsätzlichen Idee des performativen Religionsunterrichts besteht in der Religionspädagogik insgesamt wenig Widerspruch; allerdings werden die Grenzen sehr unterschiedlich gezogen. Es spielen die Fragen mit, was der Würde des Gegenstandes angemessen ist und was mit dem Lernort Schule kompatibel ist. Die Freiheit der Schüler/-innen wird zudem ins Feld geführt.

Beim performativen Religionsunterricht handelt es sich um ein weites Feld, in dem sich die Konkretisierung des skizzierten Grundanliegens mitunter deutlich unterscheidet. Für unsere Betrachtung bedeutsam ist jedoch das Gemeinsame. Deshalb erscheint es nur in Ansätzen notwendig, auf die verschiedenen Facetten des religionspädagogischen Ansatzes einzugehen oder auf die Sichtweise eines bestimmten Autors zu fokussieren.³¹⁷ In Bezug auf die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen wird allerdings ein besonderer Schwerpunkt auf die Position Hans Mendls gelegt.

³¹³ Dressler 2012, S. 74.

³¹⁴ Der Praxisbegriff ist hier ein weiter; z.B. sind auch Sprachakte hinzuzuzählen.

³¹⁵ Vgl. Kalloch u.a. 2009, S. 328.

³¹⁶ Diese Begründung ist z.B. bei Schambeck wichtig, die auch Vertreterin des Performativen Religionsunterrichts ist.

³¹⁷ Mendl, Schambeck, Leonhard und Klie sind Vertreter des Ansatzes, die hier beispielsweise berücksichtigt werden.

Unterschiedliche Positionen gibt es zu der zentralen Frage, was religiöses Handeln im Schulkontext eigentlich sein kann: Ist es ein Probehandeln oder eine Inszenierung, also ein So-tun-als-ob oder „echtes“ religiöses Tun (mit der Möglichkeit, sich davon zu distanzieren und ohne Einfordern von Nachhaltigkeit)?³¹⁸ Einigkeit besteht in Bezug auf den Religionsunterricht darin, dass „[n]icht Einübung in kirchliche Praxis [...] seine Aufgabe [ist], sondern das Kennenlernen und Verstehen religiöser Vollzüge.“³¹⁹

Um die Schüler/-innen nicht zu vereinnahmen, ist es entscheidend, ihnen die Möglichkeit zu geben, das Erlebte zu reflektieren und sich dabei auch u.U. in eine kritische Distanz dazu setzen zu können. Wie die Rolle von Reflexion genau gesehen wird, dazu gehen die Ansichten der Vertreter des performativen Ansatzes auseinander. Indem Hilger beispielsweise die Ermöglichung einer Reflexion über Religion zum eigentlichen Ziel erklärt, das der performative Religionsunterricht erreichen soll, erhält die reflexive Dimension weiterhin eine Vorrangstellung im Unterricht. Schambeck sieht reflexive bzw. diskursive Anteile als erforderlich an, betont aber, dass sie gegenüber der Erfahrung sekundär seien.³²⁰ Allgemein kann dennoch festgehalten werden, dass sich der performative Religionsunterricht aus unterschiedlichen Gründen dafür einsetzt, dass *nicht nur* kognitiv-reflektierend gearbeitet wird, sondern auch Elemente zum Einsatz kommen, bei denen eigene Erfahrungen ermöglicht werden.³²¹ Insofern ist die Tendenz bei Vertretern des Ansatzes eine andere als bei Englert, indem sie die "affektiven, ästhetischen und handlungsorientierten Lernziele und Kompetenzen"³²² betont wissen möchten. Die Überbetonung dieser Aspekte dagegen ist ein Ansatzpunkt für Kritik am performativen Religionsunterricht. Weiterhin befürchtet wird ein Rückfall zum katechetischen Unterricht. Kalloch hält dagegen, dass die Abgrenzung zum katechetischen Unterricht schon allein wegen der veränderten gesellschaftlichen Umstände gegeben ist; die Gefahr, dass den Schüler/-innen Religiöses aufgezwängt wird sei nicht gegeben, da der schulische Religionsunterricht einen engen zeitlichen Rahmen aufweist und die anderen religiösen Lernorte an Bedeutung verloren haben.³²³ Schließlich steht die Frage im Raum, inwieweit sich „auf Probe“ religiös handeln lässt und ob dies legitim ist. Insbesondere „der spirituell-liturgische Bereich scheint ein besonders sensibler zu sein, an dem sich die Geister [...] scheiden“³²⁴, so Mendl.

³¹⁸ Vgl. Kalloch u.a. 2009, S. 330f.

³¹⁹ Kalloch u.a. 2009, S. 333.

³²⁰ Vgl. Schambeck 2006, S. 278.

³²¹ Vgl. Hilger u.a. 2010, S. 66.

³²² Vgl. Kalloch u.a. 2009, S. 340.

³²³ Vgl. Kalloch u.a. 2009, S. 333.

³²⁴ Mendl 2006, S. 9.

Die pragmatische Dimension von Religion hat in der Grundschule ohnehin einen recht hohen Stellenwert. Hilger betont, dass insbesondere in der weiterführenden Schule der performative Ansatz zu einer didaktischen Perspektivenerweiterung beitragen kann.³²⁵

3.4.1 Zugänge zur Gotteserfahrung im performativen Religionsunterricht

„Performative Didaktik sieht in ihrem Unterrichtsgegenstand, der Religion, weniger eine abstrakte Weltanschauung als eine konkrete Praxis. Die Lebensführung gerät in der Religion unter einen bestimmten Deutungshorizont, sie rückt in die Gottesperspektive ein.“³²⁶

Diese, von Hilger vorgebrachte Sichtweise auf die Gottesperspektive als Deutungshorizont für die Lebenspraxis spiegelt den Kontext wider, in dem Gotteserfahrung mit Blick auf den Spiritualitätsbegriff verortet wurde. Gotteserfahrung kann nicht als theoretischer Erkenntnisakt verstanden werden, sondern immer nur vor dem Hintergrund, dass das eigene Leben aus der Gottesbeziehung heraus gedeutet und gestaltet wird. Dieser praktischen Dimension des Gotteserfahrungsbegriff will der performative Religionsunterricht also in besonderer Weise gerecht werden. Glaube – im Sinne einer das Leben tragenden Überzeugung – wird dabei nicht vorausgesetzt, um religiös handeln zu können, sondern es wird davon ausgegangen, dass man probenhalber die Perspektive des Glaubens übernehmen kann.³²⁷ Die Notwendigkeit dessen wird damit begründet, dass die Schule alle Modi des Weltzugangs berücksichtigen müsse³²⁸ – eben auch den religiösen, der eng damit verbunden ist, dass Welterfahrung als Gotteserfahrung verstanden wird. Dabei darf sich kein Modus absolut setzen; vielmehr sollten die Schüler/-innen die Möglichkeit der multiperspektivischen Weltwahrnehmung erhalten.

Ziel des performativen Religionsunterrichts ist es, den Schüler/-innen einen Raum potenzieller religiöser Erfahrung zu eröffnen. Es wird also religiöses Handeln in der Schule vollzogen und reflektiert. Es handelt sich um ein vielschichtiges Feld von Elementen, die so in den Unterricht einbezogen werden können. Auch in Anbetracht der Anbindung des Religionsunterrichts an eine konkrete kirchliche Traditionsgemeinschaft werden dies regelmäßig tradierte Frömmigkeitsformen im weitesten Sinne sein. Es geht jedoch um eine Ergänzung des Unterrichts und nicht darum, ihn nur durch Einbringen religiöser Praxis zu bestreiten. Inwiefern von Gotteserfahrung zu sprechen ist, ist sicherlich abhängig von den konkreten religiösen Praktiken, die einbezogen werden;

³²⁵ Vgl. Hilger u.a. 2010, S. 68.

³²⁶ Leonhard & Klie 2012, S. 90.

³²⁷ Vgl. Mendl 2008, S. 66.

³²⁸ Vgl. Dressler 2010, S. 13.

diese können mehr propädeutischen Charakter haben und eine multiperspektivische Weltwahrnehmung anbahnen bzw. Beiträge zur Selbsterfahrung sein oder (unter bestimmten Bedingungen³²⁹) Gott explizit ins Spiel bringen und Gotteserfahrung in der Schule ermöglichen. „Ob religiöse Erfahrung bei den einzelnen lernenden Subjekten tatsächlich entsteht, entzieht sich der Planung und dem Zugriff von außen.“³³⁰ Ebenso entzieht sich der Planung, ob eine allgemein-religiöse Erfahrung von einzelnen Schüler/-innen als Gotteserfahrung im christlichen Sinne aufgefasst wird.

Beim Blick auf den performativen Religionsunterricht werden die organisatorischen Grenzen des Lernorts Schule deutlich: „In konkreten Projekten oder bei Besinnungstagen ist die Partizipation an authentischen Vollzügen christlicher Gottespraxis als Kontext des Religionsunterrichtes religionsdidaktisch gut zu begründen.“³³¹ Biesinger betont, dass dies hingegen in normalen Schulstunden mit 45 Minuten Dauer nur differenziert erfolgen könne; letztlich muss immer ein Angebotscharakter gegeben sein. Auch wird die Entscheidung, was performativ behandelt werden kann sicherlich für eine einzelne Unterrichtsstunde anders ausfallen als etwa für einen Projekttag und die mögliche Intensität unterscheidet sich ebenso. Vom performativen Religionsunterricht aus lässt sich also die Bedeutung von Lernmöglichkeiten außerhalb der normalen Unterrichtszeit hervorheben.

3.4.2 Tradierte Frömmigkeitsformen im performativen Religionsunterricht

„Man kann natürlich auch kognitiv viel über christliche Spiritualität lernen. den Tagesablauf in einem Kloster mit der Tagzeitenliturgie, die Struktur eines Stundengebets, Texte und Gebete christlicher Mystiker, verschiedene kontemplative Schulen, die Beschreibung verschiedener meditativer Formen ... – begreifen wird man dadurch wenig.“³³²

Mendl fordert eine spirituelle, meditative und liturgische Ausprägung des Religionsunterrichts ein. „Dabei muss realistischerweise davon ausgegangen werden, dass das, was im Religionsunterricht leistbar ist, auf der Ebene der experimentellen Vorerfahrung angesiedelt ist“³³³. Deshalb spricht er etwa auch von meditativen Elementen anstatt von Meditation. Wie in der gesamten performativen Religionsdidaktik, so ist auch an dieser Stelle anschließende Reflexion gefordert.³³⁴

³²⁹ Damit ist in erster Linie die jeweilige Lerngruppe gemeint.

³³⁰ Mendl 2008, S. 79.

³³¹ Biesinger 2007, S. 36.

³³² Mendl 2008, S. 166.

³³³ Mendl 2006, S. 15.

³³⁴ Mendl 2006, S. 14.

Nach Mendl „sollten gerade solche heilsamen Grunderfahrungen der Innenschau, der Besinnung und des Meditativen immer so angelegt sein, dass sie offen sind für Transzendenz“³³⁵. Das ist nicht selbstverständlich, da es schließlich auch Meditationsformen (beispielsweise aus dem Buddhismus) gibt, denen kein transzendentes Konzept zu Grunde liegt. Ein Gottesbezug muss nicht immer gleich explizit formuliert werden, in der Grundbewegung der performativen Ausgestaltung des Religionsunterrichts sollte die Transzendierung des Alltäglichen jedoch eröffnet werden.³³⁶ Auf der anderen Seite mahnt Schambeck: „Gott zu begegnen, zu glauben, darf nicht einfach gleichgesetzt werden mit dem Kennenlernen, Praktizieren, Ausprobieren der Ausdrucksformen des christlichen Glaubens.“³³⁷ Gotteserfahrung hat eine existentielle Tiefe und erschöpft sich nicht im Erleben tradierter Frömmigkeitsformen, noch kann ein Automatismus angenommen werden vom Vollzug christlicher Praxis zur persönlichen Gotteserfahrung hin. Wenn Dressler formuliert „Im Gebet wird nicht über die Existenz Gottes spekuliert, sondern tritt Gott in den Existenzraum der Betenden ein.“³³⁸, dann deutet sich hier der grundlegend unterschiedliche Modus im Vergleich zu einer intellektuellen Auseinandersetzung mit der Gottesfrage an. Dieser Zugang zur Gotteserfahrung ist bedeutsam, wenn die Möglichkeit angeboten werden soll, dass Religion eine lebenspraktische Relevanz für die Schüler/-innen erhält. Dies kann nach Schambeck „nur geschehen, wenn die Schüler/-innen Erfahrungen mit dem Eigentlichen des christlichen Glaubens, mit Gott selbst, machen konnten“³³⁹. Andererseits wird auch an dieser Stelle argumentiert, dass Erfahrungen die notwendige Grundlage für Reflexionen bieten: „Man kann letztlich nicht über Gott sprechen (dissoziiert), wenn man nicht, zumindest probenhalber und experimentell, mit Gott (assoziiert) gesprochen hat“³⁴⁰.

Kritische Anfragen an die performative Religionsdidaktik, wie die Frage, ob religiöse Praxis in der Schule inszeniert werden sollte und ob dies der Ernsthaftigkeit von Religion gerecht wird, spitzen sich in der Diskussion um tradierte Frömmigkeitsformen – hier vorrangig des Gebets – zu. Vertreter des Ansatzes führen dazu etwa an, dass „jeder Unterricht einer bestimmten Inszenierungslogik“³⁴¹ folge und dies dann auch bezüglich religiöser Praxis als normal gelten könne. Auch weil es sich um sehr persönliche Akte handelt, wird der Vollzug von Frömmigkeitsformen in der Schule kritisch betrachtet. Mendl warnt diesbezüglich vor einem Schwarz-weiß-Denken, wenn er schreibt: „Zwischen äu-

³³⁵ Mendl 2008, S. 163.

³³⁶ Vgl. Mendl 2008, S. 169.

³³⁷ Schambeck 2007, S. 63.

³³⁸ Dressler 2012, S. 77.

³³⁹ Schambeck 2007, S. 80.

³⁴⁰ Schmid 2012, S. 244.

³⁴¹ Leonhard & Klie 2008, S. 15.

ßerem Mitvollzug als Ausdruck einer inneren Anteilnahme und Nichtteilnahme wegen fehlender Überzeugung gibt es viele Möglichkeiten.“³⁴² Das schützt auch davor, Schüler/-innen, die performative Elemente mitvollziehen, als Einheit zu betrachten, die von nicht-teilnehmenden Schüler/-innen klar abgrenzbar wäre. Wenn Mendl ermuntert, dass „auch konventionelle Formen der Volksfrömmigkeit thematisiert und vielleicht sogar praktiziert“³⁴³ werden können (er nennt als Beispiel das Rosenkranzgebet), dann wird zwar auf der einen Seite deutlich, dass tradierte Frömmigkeitsformen im engeren Sinne immer auf ihre Einsetzbarkeit im Unterricht überprüft werden können. Auf der anderen Seite geht er offenbar davon aus, dass weniger konventionelle Formen – also solche, die eine größere Nähe zu den Gewohnheiten oder zur Lebenswelt der Schüler/-innen aufweisen und solche, die mit einer Glaubensunsicherheit kompatibler sind – regelmäßiger als performative Elemente Eingang in den Religionsunterricht finden. Aber auch dann werden immer wieder Bezüge zu tradierten religiösen Praxen hergestellt werden – sei es etwa wenn ein Weihrauchkorn im Zusammenhang mit einer Fürbitte aufgelegt wird, wenn Gebete in Anlehnung an die Psalmen verfasst werden oder wenn religiöses Liedgut verwendet wird. Von Formen tradierter Frömmigkeit im weiteren Sinne lässt sich in all diesen Fällen sprechen.

3.5 Gotteserfahrung als Zielperspektive des Religionsunterrichts – ein Fazit

Das mystagogische Lernen und die dialogisch-beziehungsorientierte Didaktik werben dafür, die Dimension der Gotteserfahrung (oder -begegnung) zu einem bedeutenden Aspekt des Religionsunterrichts werden zu lassen. Dabei haben sie wichtige Schnittmengen: Beide gehen von einer grundsätzlichen Gottesbeziehung des Menschen aus, die aber erschlossen werden muss in einem Prozess, der eine Vertiefung der Alltagserfahrungen darstellt. Sie stellen sich in die Linie der Rahnerschen Konzeption von Gotteserfahrung und sind somit theologisch begründbar. In beiden Ansätzen spielen nicht-kognitive Zugänge, also eine erfahrungsorientierte, emotionale Herangehensweise, eine Rolle. Die christliche Tradition ist mit ihren Glaubensinhalten jeweils Impulsgeber; dennoch hat Gotteserfahrung in beiden Ansätzen auch eine subjektive Note. Die zwei weiteren analysierten Ansätze weisen keine grundsätzliche Fokussierung auf den Bereich Gotteserfahrung auf, können jedoch ebenfalls wichtige Impulse für die Diskussion um mögliche Zugänge zur Gotteserfahrung bzw. zur Rolle tradierter Frömmigkeitsformen liefern. Aus dem performativen Unterricht wird deutlich, dass der Religionsunterricht nicht auf das Ermöglichen von Er-

³⁴² Mendl 2008, S. 169.

³⁴³ Mendl 2008, S. 170.

fahrungen verzichten kann, die Einbindung performativer Elemente jedoch immer eine Gratwanderung ist. Er führt vor Augen, dass religiöse Praxis keinesfalls peripher ist, sondern Religion im Wesentlichen ausmacht. Englerts Lehrstückdidaktik betont dagegen diskursive Elemente und weist der Diskussion um Gotteserfahrung eine wichtige Rolle im theologischen Diskurs zu, indem er ihr zwei Lehrstücke widmet.

Kommen wir nun auf die Ausgangsfrage der Arbeit zurück, was für eine Rolle Gotteserfahrung im Religionsunterricht eigentlich spielen kann und versuchen eine Antwort:

1. Der Religionsunterricht kann einen Beitrag dazu leisten, für die Gottesbeziehung zu sensibilisieren bzw. für Gotteserfahrung zu disponieren.
2. Der Religionsunterricht kann Möglichkeiten aufzeigen, aus der Gotteserfahrung heraus reflektiert Leben zu gestalten. Das schließt Frömmigkeitsformen wie christlich-ethische Praxis mit ein.

Diese ersten beiden Punkte berücksichtigen, dass eine religiöse Perspektive auf die Welt und ein Leben aus dem Glauben in der Entscheidungsfreiheit der Schüler/-innen liegen und ermöglichen auf der anderen Seite diese Entscheidung.³⁴⁴

3. Der Religionsunterricht kann eine Sprachfähigkeit bezüglich Gotteserfahrung fördern.³⁴⁵ Die Schüler/-innen erhalten so die Möglichkeit, ihre Erfahrungen der Tiefendimension des Lebens mit Hilfe des christlich-religiösen Sprachrepertoires zum Ausdruck zu bringen.³⁴⁶

Wie muss nun ein Religionsunterricht aussehen, der diese Ziele in Hinblick auf Gottesbeziehung ernst nimmt? Eine für diese Klärung interessante Unterscheidung der möglichen Ansätze lässt sich mit Boschki's Hilfe treffen, der zwei Pole beschreibt: Religiöses Lernen als *Vermittlung*, wobei die Orientierung an der Glaubenstradition, an biblischen und theologischen Inhalten zentral ist und religiöses Lernen als *Aneignung*³⁴⁷, die eine Erfahrungs- und Subjektorientierung impliziert.³⁴⁸ Englert möchte mit seiner Lehrstückdidaktik den

³⁴⁴ Ermöglichen ist immer auch verbunden mit Motivieren.

³⁴⁵ Die Idee der Sprachfähigkeit ist bei Boschki grundgelegt, indem er seinen Ansatz als dialogische Didaktik konturiert.

³⁴⁶ Alle Punkte, die Dienberg und Warode in ihre Beschreibung von Spiritualität einbeziehen, kommen in den hier genannten Punkten zur Geltung; insofern kann auch mit einiger Berechtigung von einer spiritualitätsdidaktischen Überlegung gesprochen werden: „Spiritualität impliziert Wahrnehmung, Kommunikation und Entscheidung als wesentliche Komponenten und stellt das gestaltende Moment in den Vordergrund.“ Dienberg & Warode 2009, S. 143.

³⁴⁷ In diesem Begriffspaar taucht die Frage vom Beginn der Arbeit wieder auf, ob Gotteserfahrung als Thema im Religionsunterricht vorkommen soll (Vermittlung) und/oder ob er eher auf der Ebene der subjektiven Erfahrungen agiert (Aneignung). Indem beide Begriffe einbezogen werden, werden auch beide Fragen bejaht.

³⁴⁸ Boschki 2010.

Vermittlungsaspekt stärken, der performative Religionsunterricht und tendenziell auch der Ansatz des mystagogischen Lernens bei Schambeck betonen den Aneignungsaspekt. Boschki hebt dagegen hervor, dass sein beziehungsorientierter Ansatz beide Aspekte berücksichtigt.

Aus der bisherigen Diskussion der theologischen Grundlagen und religionspädagogischen Zugänge werden im Folgenden Argumente zusammengetragen, die speziell mit dem Blick auf Gotteserfahrung die Notwendigkeit plausibilisieren, beide Pole zu berücksichtigen.

Vermittlung

Argumentieren wir mit Schillebeeckx, dann bietet die christliche Tradition Verstehens- und Sprachweisen für Erfahrungen an. Menschen, die im Kontext dieser Tradition leben, machen spezifische christliche Erfahrungen, darunter solche, die sie als Gotteserfahrung benennen.³⁴⁹ Nach Schillebeeckx ist Gotteserfahrung also ganz grundsätzlich darauf angewiesen, dass Inhalte des christlichen Glaubens vermittelt werden.

Englert betont aus religionspädagogischer Sicht, dass ein Fortschritt im Denken nicht zu erzielen sei, wenn Schüler/-innen nicht mit Inhalten konfrontiert werden. Er bringt damit an, dass in der Geschichte des Christentums bereits unzählige Positionen zu grundlegenden theologischen Fragen so dargelegt wurden, dass sie uns heute immer noch als Quelle dienen können, um den christlichen Glauben und – wenn die Positionen die Gottesfrage oder die theologische Erkenntnislehre betreffen – eben auch Gotteserfahrung neu zu durchdenken und besser zu verstehen. Die Sichtweisen, die sich dadurch verändern und entwickeln, haben immer Einfluss auf die Perspektive, unter der wir die Welt betrachten.

Auch in Bezug auf Frömmigkeitsformen wurde dargelegt, dass auf eine Anknüpfung an tradierte Formen schon prinzipiell nicht verzichtet werden kann. Eine Religionsdidaktik, die z.B. Gebet und Meditation einbringt, muss daher immer vermittelnde Anteile haben.

Schließlich ermöglicht der Rückgriff auf tradierte Inhalte und Sprachformen des Christentums eine Kommunikation über Gotteserfahrung. Die Schüler/-innen werden sprachfähig, was die Tiefendimension des Lebens anbelangt.

³⁴⁹ Für Rahner ist die Verwiesenheit auf das „absolute Geheimnis“ zwar auch unabhängig von christlicher Tradition erfahrbar; das Benennen des Geheimnisses als „Gott“ ist aber an religiöse Tradition geknüpft und somit auch die Erfahrung Gottes als Gott.

Aneignung

Erfahrung wird nach Schillebeeckx immer durch subjektive Modelle geprägt, somit auch Gotteserfahrung. Damit ist Gotteserfahrung – auch wenn sie sich auf eine objektive Wahrheit bezieht – immer ein auch subjektiv geprägtes Geschehen, da es sich auf Vorerfahrungen und Sichtweisen des Subjekts bezieht. Für Rahner muss die Gotteserfahrung nicht zwangsläufig bewusst werden. Bei ihm ist eine Offenheit für die Gotteserfahrung ein subjektiver Faktor, der ermöglicht, die vorhandene Gotteserfahrung auch wahrzunehmen. Damit hängt zusammen, dass Gotteserfahrung immer auch eine Entscheidung für eine Perspektive auf die Welt ist, die individuell zu treffen ist.

Weiterhin ist ein erfahrungsbezogener Zugang angezeigt, da Menschen unterschiedliche Voraussetzungen und Lebensentwürfe haben. Wenn Rahner Gottes- und Selbsterfahrung eng zusammen denkt, dann ergibt sich, dass die Deutung des eigenen Lebens unter der Gottesperspektive ein subjektiver Akt ist, weil Menschen so unterschiedlich sind.

In den allgemeinen Ausführungen zum Erfahrungsbegriff wurde verdeutlicht, dass Erfahrung eine besondere Form der Evidenz aufweist. Von Gott gehört zu haben und über ihn zu sprechen stellt deshalb zwangsläufig eine weniger prägende subjektive Wirklichkeit dar, als Gott zu erfahren. Mit Blick auf eine Lebenspraxis, die sich aus der Gotteserfahrung auftut, hat ein aneignender Zugang zu Gott daher eine größere Relevanz.

Welche spezifischen Beiträge können die hier thematisierten Ansätze vor diesem Hintergrund leisten?

Performativer Religionsunterricht und Lehrstückdidaktik nach Rudolf Englert

Die Zugänge im Performativen Religionsunterricht haben oft eine ausgeprägte körperliche, affektive, ästhetische Komponente. Sind die Vorbehalte, tradierte Frömmigkeitsformen „einfach mal in der Schule auszuprobieren“ auch berechtigt, so liegen doch Chancen im performativen Ansatz, indem Voraussetzungen von Gebet und Meditation gefördert werden können: die Fähigkeit zum Schweigen, zum Stillsein, zum genauen Wahrnehmen und für das sich-Öffnen für Unbedingtheitserfahrung.³⁵⁰ Wenn eine Öffnung für die Tiefendimension des Lebens ermöglicht wird, dann ist das nicht sofort gleichbedeutend mit einer Gotteserfahrung, die im Religionsunterricht gemacht wird. Eine Öffnung auf der einen Seite in Verbindung mit einem Kennenlernen der christlichen Perspektive, die Tiefendimension des Lebens zu deuten und davon zu sprechen macht jedoch – folgen wir Rahners und Schillebeeckx' Konzeptionen – zusammen aus, für Gotteserfahrung zu disponieren. Die Lehrstückdidaktik

³⁵⁰ Vgl. Grethlein 2009, S. 253.

setzt also gleichsam an der anderen Seite an. Die christliche Perspektive muss kennengelernt werden; dazu gehört auch, sie gedanklich zu durchdringen, intellektuell anzufragen. Indem die christliche Weltdeutung als nicht undenkbar herausgestellt wird findet ebenso eine Öffnung statt, wenn auch in anderer Weise als in performativen Elementen. Der diskursive Modus der Lehrstückdidaktik kann weiterhin dabei unterstützen, über Gotteserfahrung sprechen zu können.

Mystagogisches Lernen nach Mirjam Schambeck

Schambecks Ansatz rückt die Perspektive der Gotteserfahrung in hervorragender Weise ins Zentrum des Religionsunterrichts. Darin liegt sicherlich ihr Hauptverdienst. Weiterhin verbindet Schambeck Elemente mit den Schwerpunkten „Aneignung“ und „Vermittlung“ in ihrem mystagogischen Lernen.

Dialogisch-beziehungsorientiertes Lernen nach Reinhold Boschki

Während Schambeck sich allein auf Gotteserfahrung fokussiert, bringt Boschki sie dagegen grundsätzlich mit den anderen Beziehungsdimensionen in einen Zusammenhang. Er wird der Einbettung der Gotteserfahrung in das größere Feld der Spiritualität gerecht, indem er immer mit betrachtet, wie Gott in den Beziehungen des Lebens entdeckt werden kann und umgekehrt die Gottesbeziehung die übrigen Beziehungen mit prägt und damit das Leben mit gestaltet. Indem er die Gottesbeziehung aus den anderen Dimensionen heraushebt, wird er ihr dennoch als besonderer, transzendentaler Beziehung durchaus gerecht. Boschki fasst so die Sensibilisierung für die verschiedenen Beziehungsdimensionen auch unter dem Begriff des Spirituellen Lernens.³⁵¹

Die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen als Formen der Gestaltung der Gottesbeziehung früherer Menschen ist plausibel und bietet gute Möglichkeiten, sie in einen dialogisch-beziehungsorientierten Religionsunterricht mit einzubeziehen. Mit der Perspektive der dialogisch-beziehungsorientierten Didaktik kann außerdem ein Zugang zu Gotteserfahrung ermöglicht werden, der Rahners Gotteserfahrungsbegriff besonders gerecht wird, indem er die Verwiesenheit der Welt auf Gott besonders berücksichtigt.³⁵²

Anhand von Boschkis Ansatz lassen sich plausible Ziele bezüglich der Gotteserfahrung entwerfen und er vereint aneignende und vermittelnde Anteile, was bereits aus theologischen Gründen hier angezeigt ist. Er eröffnet – obwohl er Gotteserfahrung weniger in den Mittelpunkt stellt – mehr religionsdidaktische Perspektiven als dies Schambecks Ansatz tut.

³⁵¹ Vgl. Boschki & Woppowa 2006, S. 80f.

³⁵² Dies wird besonders in Boschkis Ansatz deutlich, der die verschiedenen Beziehungen als von der Gottesbeziehung durchzogen auffasst.

Es ergibt sich also, dass dem Anliegen der Gotteserfahrung ein die Beziehungsdimension ins Zentrum stellender Unterricht besonders gerecht wird, der sowohl aneignende wie vermittelnde Anteile umfasst. Ein solcher Unterricht kann und soll nachfolgend, mit Blick auf seine Leitperspektive *Gotteserfahrung*, auch als mystagogisches Lernen bezeichnet werden. Gemeint ist dann nicht mehr die Akzentuierung, die Schambeck innerhalb dieses Ansatzes vornimmt, sondern die eigene, hier vorgenommene, Akzentuierung.³⁵³

In den thematisierten Ansätzen gibt es unterschiedliche Sichtweisen darauf, welcher Aspekt – *Aneignung* oder *Vermittlung* – in der aktuellen schulischen Praxis und im religionspädagogischen Diskurs eher unterbewertet sei. Hierüber wird ein Urteil zu bilden sein, nachdem die Ergebnisse der Lehrer/-innen-Befragung vorgestellt wurden.

4. Gotteserfahrung im Religionsunterricht aus Lehrer/-innen-Perspektive

Nach der Analyse religionspädagogischer Ansätze auf Zugänge zur Gotteserfahrung hin, soll diese Suche nun empirisch fortgesetzt werden mit einem Blick auf die Praktiker/-innen des Religionsunterrichts. Es wurde zu diesem Zweck eine Befragung unter Religionslehrer/-innen durchgeführt. Von ihrer Anlage her baut sie nicht auf der religionspädagogischen Analyse auf, sondern entstand parallel. In diesem Kapitel geht es also zunächst um die Darstellung der Ergebnisse; z.T. werden Verweise zu den vorangehenden Teilen der Arbeit angebracht, eine Bündelung der Ergebnisse aus allen Teilen erfolgt jedoch erst im Gesamtfazit der Arbeit.

Dennoch enthält die Konzeption der Studie natürlich theoretische Implikationen und ein bestimmtes Erkenntnisinteresse. Dies wird im Folgenden zuerst dargestellt. Danach werden die Ergebnisse vorgestellt. Auf die Darstellung der Ergebnisse folgt eine Reflexion der Methodik der Studie und ein Fazit der Ergebnisse.³⁵⁴

³⁵³ Boschkis Ansatz der dialogisch-beziehungsorientierten Didaktik wird dabei auch als ein Vorschlag eines mystagogischen Religionsunterrichts aufgefasst, insofern die Gottesbeziehung in ihm eine ganz besondere Verortung erfährt.

³⁵⁴ Die Darstellung der Ergebnisse der Studie ist in dieser Publikation im Vergleich zur zu Grunde liegenden Examensarbeit deutlich gekürzt. Die der Auswertung zu Grunde liegenden Daten sind als Anhang online bei KOBRA veröffentlicht.

4.1 Ziel und Methodik der Studie

„Die zentrale Forderung an empirische Forschung wird daher auch in Zukunft sein, Hypothesen über die Praxis zu liefern“³⁵⁵

Die durchgeführte Studie hat explorativen Charakter. Ziel ist, Hypothesen zum Thema Gotteserfahrung im Religionsunterricht bilden zu können, die sicherlich jeweils in einer auf sie ausgerichteten empirischen Arbeit noch bestätigt werden müssten. Die Studie kann Aspekte in den Blick rücken, die sich aus der Beschäftigung mit der Literatur so noch nicht ergaben und zumindest Anhaltspunkte für Zusammenhänge auffinden helfen. Es handelt sich nicht um Forschung am Unterrichtsgeschehen, sondern – wie Heil es formuliert – an Unterrichtsrezeption. Es geht darum, wie Lehrer/-innen (ihren) Religionsunterricht sehen, also vorrangig um Sichtweisen, Einstellungen und subjektive Theorien.³⁵⁶ Die Hauptfragerichtungen der Untersuchung sind, wie Religionslehrer/-innen Gotteserfahrung verstehen und wie sie sie didaktisch verorten. Ein Schwerpunkt wird dabei – analog zum ersten Hauptteil der Arbeit – auf die Frage gelegt, welche Rolle tradierte Frömmigkeitsformen (als Möglichkeiten der Gotteserfahrung) für die Lehrer/-innen spielen.

Eine der Ausgangshypothesen ist also, dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Einbeziehung tradierter Frömmigkeitsformen in den Unterricht und dem Zugang zu Gotteserfahrung. Eine weitere Hypothese ist, dass performative Elemente eine Rolle spielen. Schließlich ist zu erwähnen, dass ein Unterschied zwischen Grundschullehrer/-innen auf der einen Seite und Lehrer/-innen an Gymnasien auf der anderen Seite erwartet wird. Daher wurden beide Gruppen befragt und die Antworten z.T. getrennt ausgewertet.

Die Studie wurde als Online-Befragung durchgeführt. Dabei wurde sowohl mit geschlossenen Fragen gearbeitet als auch mit einigen offenen Fragen. Letzteres ermöglicht einen weniger gelenkten Einblick in die Ansichten der Lehrer/-innen und wird dem explorativen Anliegen der Studie besonders gerecht, da neue und originelle Aspekte so besonders gut sichtbar werden können.

Bei den geschlossenen Fragen wurde überwiegend mit Likert-Skalen mit fünf Antwortmöglichkeiten gearbeitet. Gefragt wurde nach dem Grad der Zustimmung zu einer gegebenen These, von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“; die Zwischenwerte waren dabei nicht sprachlich beschrieben. Wenn im Folgenden Ergebnisse aus Likert-Skalen präsentiert werden, so wird der Grad der Zustimmung mit Zahlen von 1 (= „stimme gar nicht zu“) bis 5 (= „stimme voll zu“) codiert.

³⁵⁵ Heil 2003, S. 26.

³⁵⁶ Vgl. Heil 2003, S. 18.

Es ist nicht möglich, auf der Grundlage der Untersuchung Aussagen über die Grundgesamtheit der Lehrer/-innen zu machen. In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse geht es somit immer nur um die Gruppe der befragten Lehrer/-innen und – indirekt – ihrer Schüler/-innen.

4.2 Die befragten Lehrer/-innen und ihre Schüler/-innen

Per Email angeschrieben wurden Grundschulen und Gymnasien im nordrhein-westfälischen Teil des Bistums Münster³⁵⁷ mit der Bitte um Weiterleitung des Anschreibens an katholische Religionslehrer/-innen. Insgesamt haben 66 Personen die Umfrage abgeschlossen. Fünf Datensätze davon konnten nicht mit ausgewertet werden.³⁵⁸ Teilgenommen haben 41 Lehrer/-innen an Grundschulen³⁵⁹ sowie 20 Lehrer/-innen an Gymnasien³⁶⁰. Bei den Grundschullehrer/-innen³⁶¹ handelt es sich nur in einem Fall um einen Mann, bei den Lehrer/-innen an Gymnasien ist das Geschlechterverhältnis fast ausgeglichen. Insgesamt sind also zwei Drittel der Teilnehmer/-innen Grundschullehrerinnen und fast fünf Sechstel der Befragten weiblich.

Abgefragt wurde statt des Lebensalters das Dienstalter der Lehrer/-innen, da die Erfahrung als Religionslehrer(in) besonders von Interesse ist. Zieht man vorsichtige Rückschlüsse auf das Alter der Teilnehmer/-innen und vergleicht mit der Schulstatistik NRW, so erhält man den Eindruck, dass das Teilnehmerfeld jünger (und auch dienstjünger) ist als der Durchschnitt der Lehrer/-innen. Die 56 Jahre alten und älteren Lehrer/-innen machen z.B. in der Schulstatistik 25% der Lehrer/-innen aus. Diese Gruppe dürfte im Durchschnitt ein Dienstalter von 26 Jahren und mehr aufweisen. Dies gaben in der Umfrage nur 15% der Befragten an. Die Dienstalterverteilung der Teilnehmer könnte der Tatsache geschuldet sein, dass die Umfrage online durchgeführt wurde und der Anteil der digital natives im höheren Alterssegment geringer ausfällt.

0-7 J.	8-15 J.	16-23 J.	24-31 J.	32-39 J.
20	19	11	7	4

Tabelle 1: Dienstalter der befragten Lehrer/-innen

³⁵⁷ Kreise Steinfurt, Warendorf, Coesfeld, Borken, Kleve, Wesel, Recklinghausen; Stadt Münster.

³⁵⁸ In einem Fall wurde angegeben, dass es sich um eine Lehrerin an einer Schule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ handelt, an der stark abweichende Voraussetzungen vorliegen; in vier weiteren Datensätzen war keine der Fragen beantwortet worden.

³⁵⁹ Davon sind 21 katholische Grundschulen, 20 Gemeinschaftsgrundschulen und eine Montessori-Grundschule.

³⁶⁰ Davon sind zwei Gymnasien in katholischer und 18 in staatlicher Trägerschaft.

³⁶¹ Die Lehrer/-innen werden in der Studie nur nach Schulform unterschieden, in der sie im vorausgegangenen Schuljahr unterrichtet haben, nicht nach ihrer Ausbildung.

In der Umfrage von Bedeutung sind natürlich auch die Schüler/-innen der Befragten. Über sie lässt sich etwas erfahren, es handelt sich jedoch um einen sehr vermittelten Blick, da die Schüler/-innen nicht selbst befragt wurden. Vielmehr erhalten wir einen Eindruck, wie die Lehrer/-innen ihre Schüler/-innen sehen, und können vielleicht auf dieser Grundlage einige Urteile bei anderen Items besser verstehen. Einen besseren Zugang zur Realität der Schüler/-innen können andere Untersuchungen bieten.

Die Heterogenität der Schülerschaft ist in den Antworten der Lehrer/-innen immer wieder Thema³⁶². Ca. 90% der Befragten gaben an, dass ihre Lerngruppen überwiegend aus Christen bestanden. Nur in ca. 43% der Fälle unterrichten die befragten Lehrer/-innen im Religionsunterricht zu über 90% Christen. Für einen Großteil der Lehrer/-innen ist somit eine gewisse religiöse Pluralität (über 10% Nicht-Christen) Realität. Dass Christen in der Minderheit sind, ist allerdings die Ausnahme bei den Befragten.

Kategorie ³⁶³	Nennungen absolut	Nennungen relativ
> 90% christlich, davon > 90% katholisch	18	29,5%
> 90% christlich, davon > 50% katholisch	8	13,1%
70-90% christlich, davon > 90% katholisch	6	9,8%
70-90% christlich, davon 50-90% katholisch	16	26,2%
50-70% christlich	7	11,5%
< 50% christlich	3	4,9%

Tabelle 2: Konfession der Schüler/-innen

Aber nicht nur in Bezug auf die konfessionelle Zugehörigkeit sind viele Lerngruppen heterogen; trotz formalen katholischen Bekenntnisses findet eine Prägung des Alltags durch die Religion in unterschiedlichem Ausmaß statt und die Vorkenntnisse variieren stark. Die Ergebnisse der Umfrage spiegeln wieder, was als Trend in der Religionspädagogik diskutiert wird: Familie und Gemeinde fallen als religiöse Lernorte regelmäßig aus.³⁶⁴ Nur 7% der befragten Lehrer/-innen stimmen der Aussage zu³⁶⁵, dass das Familienleben ihrer Schüler/-innen religiös geprägt sei. Für die Teilnahme am Gemeindeleben werden

³⁶² Thema ist dies auch im aktuellen religionspädagogischen Diskurs.

³⁶³ Die Antworten werden nur in eine Kategorie eingeordnet, wenn keine Einordnung in die nächsthöhere Kategorie möglich ist.

³⁶⁴ Vgl. z.B. unter dem Stichwort Detraditionalisierung Ziebertz 2010, S. 82.

³⁶⁵ „stimme voll zu“ oder nächstniedrigere Antwortmöglichkeit.

die beiden höchsten Kategorien von niemandem ausgewählt, was darauf hindeutet, dass ein durchgängiges Engagement der Schüler/-innen in Gemeinden die Ausnahme zu sein scheint und dies eher auf einzelne Schüler/-innen zutrifft.

Interessant ist, dass der Grad des Interesses an christlich-religiöser Praxis aus Lehrersicht keinesfalls entmutigend ist. Fast die Hälfte der Lehrer/-innen stimmt der Aussage zu oder eher zu, dass die Schüler/-innen interessiert sind; eine völlige Ablehnung der Aussage kommt nicht vor.

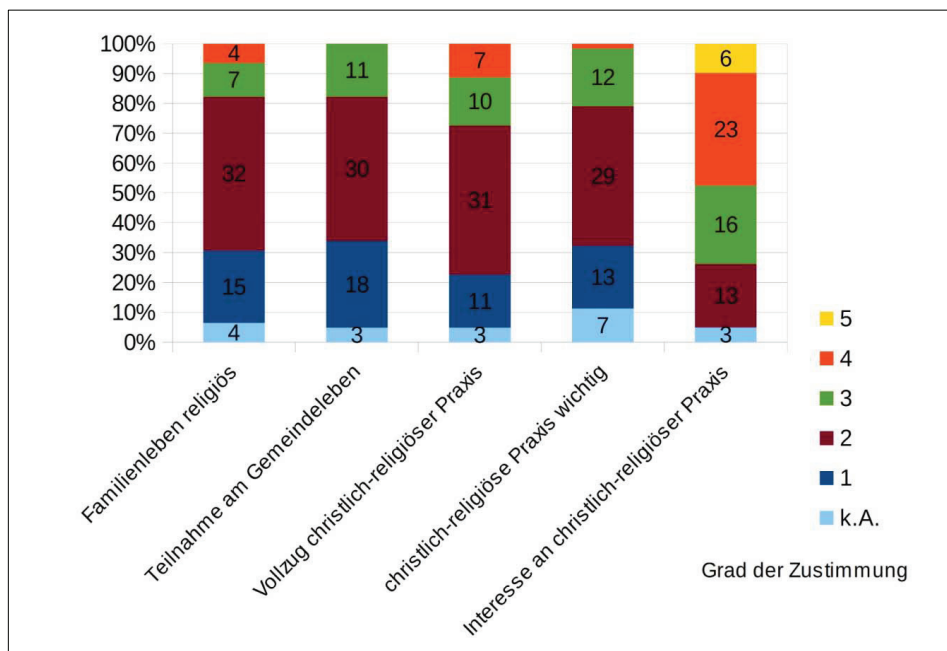


Abbildung 1: Religiöse Prägung und Praxis der Schüler/-innen aus Sicht der befragten Lehrer/-innen

4.3 Perspektiven auf Gotteserfahrung

Eine der zentralen Fragen der Untersuchung ist, welches Konzept die befragten Lehrer/-innen von Gotteserfahrung haben. Dafür sind vor allem die Antworten auf zwei offene Fragen interessant: „Was verstehen Sie unter Gotteserfahrung?“ und „Auf welche Weise kann man aus Ihrer Sicht Gott erfahren?“. Die Antworten auf die erste Frage enthalten grundsätzliche Kennzeichen von Gotteserfahrung – sehr häufig wird die Qualität entsprechender Erfahrungen beschrieben und schließlich wird in einigen Antworten auch bereits der Modus

der Gotteserfahrung angesprochen. Die Antworten auf die zweite Frage sprechen fast alle davon, wie Gott erfahrbar ist bzw. in welchen Situationen. Wegen der Überschneidungen ist es sinnvoll, die Aussagen bei beiden Items zusammenzufassen. Was Gotteserfahrung ist, darauf gehen längst nicht alle Antwortenden ein. Eine Auswertung der Begriffe, mit denen eine Umschreibung erfolgt, liefert jedoch zumindest Anhaltspunkte dazu, wie der Modus von Gotteserfahrung aufgefasst wird. Zusammenhänge zur Diskussion um den Gotteserfahrungsbegriff im zweiten Kapitel werden z.T. hergestellt. Aus den Antworten kann allerdings nicht in Bezug auf alle Pole eine Stellungnahme herausgelesen werden.

Von den 36 Lehrer/-innen, die auf die Frage antworten, bleiben sieben nah an der Formulierung der Frage und beschreiben Gotteserfahrung als eine Erfahrung oder ein Erlebnis.³⁶⁶ Aufschlussreicher ist, dass zwölf Lehrer/-innen Gotteserfahrung als ein Gefühl beschreiben.³⁶⁷ Sie grenzen sich damit zum einen von den Befragten ab, die die kognitive Dimension betonen, indem sie „Erkennen“ oder „Verstehen“ zur Charakterisierung verwenden (insgesamt 3 Personen)³⁶⁸, zum anderen von vier Personen, die Gotteserfahrung als Beziehungs- bzw. Begegnungsgeschehen verstehen.³⁶⁹ Wieder anders scheint das Verständnis bei jenen zu sein, die von einem „Innewerden“, „Erfülltsein“ oder „Ergriffensein“ sprechen.³⁷⁰ Hier wird die Evidenz der Gotteserfahrung besonders betont und sie als innerer Prozess qualifiziert.³⁷¹ Der wichtigste Befund ist hier, dass die befragten Lehrer/-innen Gotteserfahrung mehrheitlich nicht als kognitiven Prozess sehen, sondern eher eine emotionale oder ganzheitliche Dimension betonen.

Weiterhin zu unterscheiden sind die Antworten in Hinblick darauf, wie die Qualität der Gotteserfahrung beschrieben wird, also was erlebt wird, wenn wir von Gotteserfahrung sprechen. Hierbei sind im Wesentlichen vier Kategorien von Antworten zu unterscheiden: Am häufigsten wird (von sieben Personen) angegeben, dass die *Präsenz* bzw. *Nähe Gottes* erlebt wird.³⁷² Hinzu kommen zwei Lehrer/-innen die von einer *höheren Macht* sprechen.³⁷³ Beide Formulierungen

³⁶⁶ Die Angabe, um welche der Befragten es sich hier handelt, die die Zuordnung zu den im Anhang (Online-Veröffentlichung bei KOBRA) aufgeführten Aussagen ermöglicht, erfolgt hier und an weiteren Stellen durch im Befragungsprogramm vergebene Fallnummern; hier Case 67, 99, 124, 140, 167, 206, 210.

³⁶⁷ Gefühl/Fühlen/Erspüren: Case 69, 70, 95, 121, 133, 160, 165, 168, 178, 195, 197, 211.

³⁶⁸ Case 141, 155, 202.

³⁶⁹ Case 77, 133, 145, 156.

³⁷⁰ Case 65, 108, 208.

³⁷¹ Wenn hier oder nachfolgend Lehreräußerungen ausgewertet werden, dann können einzelne Befragte mehreren Antwortmöglichkeiten zugeordnet sein. Aus der Gesamtzahl der dargestellten Äußerungen ergibt sich also nicht die Gesamtzahl derer, die auf die jeweilige Frage geantwortet haben.

³⁷² Case 95, 121, 168, 178, 191, 202, 211.

³⁷³ Case 155, 195.

sind noch relativ allgemein gehalten. Dazu sprechen einige Antworten davon, was konkreter unter der Nähe Gottes verstanden werden könnte, durchweg als positives Erleben: *Gehalten-sein* (vier mal), *Nicht-alleine-sein* (zweimal), *Geborgenheit* (zwei mal), *Sicherheit* (ein mal), *(Ur-)Vertrauen* (drei mal), *Begleitung* (einmal).³⁷⁴ Davon abzugrenzen ist das Erleben von *Sinn* (zweimal) oder einem *Urgrund* (zweimal).³⁷⁵ Hier wird die Transzendenz von Gotteserfahrung besonders deutlich. Schließlich liegt eine Rückmeldung vor, die ein In-Frage-Stellen des eigenen Lebens betont.³⁷⁶ Dieses kritische Moment der Gotteserfahrung ist in den Rückmeldungen insgesamt rar und daher besonders erwähnenswert. Deutlich wird hier insgesamt, dass konkrete Charakteristika Gottes oft eine Rolle spielen. Wenn in allgemeineren Begriffen von Gott gesprochen wird, dann kann das schlicht ein Hinweis auf einen höheren Abstraktionsgrad der Äußerung sein – wir erinnern uns etwa an die abstrakten, weil wissenschaftlich theologischen Beschreibungen Rahners.

Interessant ist, in welchen Situationen die Befragten Gotteserfahrung verorten. Zwei stechen dabei besonders heraus: 18 Personen benennen die Natur bzw. Schöpfung als Ort der Gotteserfahrung³⁷⁷, sogar 20 Personen bringen Gotteserfahrung in einen Zusammenhang mit menschlichem Miteinander, z.T. benannt als Begegnung zwischen Menschen, z.T. eher als bewusster Umgang mit anderen Menschen.³⁷⁸ Insgesamt zehn Lehrer/-innen heben hervor, dass Gott in besonderen Momenten erlebt werde, bezeichnet z.B. als Schlüssel-momente oder elementare Lebenssituationen³⁷⁹; sechs Befragte differenzieren nicht, ob es sich um positive oder negative Situationen handelt bzw. nennen beides, drei beziehen sich ausschließlich auf negative, ein Befragter ausschließlich auf positive Situationen.³⁸⁰ Sieben Personen beschreiben, dass Gotteserfahrung im Alltag, gleichsam „in allen Dingen“ möglich sei.³⁸¹

Einige Personen erwähnen konkrete Formen der Spiritualität. Nah an institutionell kirchlichen Angeboten sind dabei sechs Personen, die Liturgie bzw. Eucharistie als Orte der Gotteserfahrung angeben, sowie eine Person, die die Sakramente im Allgemeinen anführt.³⁸² Eher im Bereich der individuellen konkret-methodischen Spiritualität äußern sich elf Lehrer/-innen, die das Gebet bzw. „mit Gott sprechen“ als Zugangsweise zur Gotteserfahrung betrachten

³⁷⁴ Case 67, 108, 165, 195; Case 69, 70; Case 69, 197; Case 202; Case 67, 195, 202; Case 100.

³⁷⁵ Case 155, 197; Case 67, 100.

³⁷⁶ Case 77.

³⁷⁷ Case 65, 67, 70, 75, 99, 100, 103, 124, 133, 140, 141, 146, 149, 155, 157, 167, 194, 208.

³⁷⁸ Case 70, 77, 84, 99, 100, 103, 121, 133, 140, 141, 145, 146, 155, 157, 160, 167, 191, 194, 197, 202.

³⁷⁹ Hier ist der Disclosure-Begriff Ramseys anknüpfbar.

³⁸⁰ Beides/undifferenziert: Case 60, 108, 149, 155, 167, 195 negativ: 140, 189, 210; positiv: 206.

³⁸¹ Case 100, 108, 124, 156, 191, 206, 210.

³⁸² Case 133, 157, 194, 202, 208, 210; Case 197.

und sieben Lehrer/-innen, die Meditation angeben³⁸³. Als unspezifischere Form wird zudem fünfmal Stille genannt.³⁸⁴ Der Bibel (oder Teilen davon) weisen drei Personen explizit eine Bedeutung zu, wenn es um Gotteserfahrung geht.³⁸⁵

Wenn wir das Verständnis von Gotteserfahrung vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 dargestellten Pole der Diskussion betrachten, so wird bei acht Rückmeldungen deutlich, dass Gotteserfahrung eher als punktuelles Geschehen aufgefasst wird, bei 13 Rückmeldungen entsteht der Eindruck, dass sie eher als Existential begriffen wird.³⁸⁶ Bei den anderen Rückmeldungen sind entweder beide Aspekte ähnlich ausgeprägt oder die Antworten sind nicht zuzuordnen.

Wesentlich ist, dass fast durchgängig der Eindruck entsteht, dass Gotteserfahrung als aktiver Deutungsprozess allgemeiner Erfahrungen aufgefasst wird und weniger als Widerfahrnis spezifischer religiöser Erfahrungen. So lassen sich dreizehn Antworten so auffassen, dass die Befragten Gotteserfahrung als eine Deutungsweise der Welt auffassen (*Gruppe 1*).³⁸⁷ Bei 19 weiteren Befragten ist dies ebenfalls der Fall; sie betonen jedoch zudem die Bedeutung expliziter Frömmigkeitsformen. Es tritt also der Gedanke hinzu, dass es Momente gibt, die explizit auf Gotteserfahrung hin angelegt sind (*Gruppe 2*).³⁸⁸ Eine kleine dritte Gruppe lässt innerhalb der Befragung nur den Aspekt der Gotteserfahrung in Sondersituationen außerhalb des Alltags erkennen. (*Gruppe 3*).³⁸⁹

Die Hauptblickrichtung von William Alston und damit Situationen von Gotteserfahrung, wie sie in Englerts fünftem Lehrstück beschrieben werden, haben kaum eine Relevanz in der Konzeption von Gotteserfahrung der Befragten. Bei den Lehrer/-innen herrscht ein Verständnis von Gotteserfahrung als Weltzugang vor, also eine Nähe zur Konzeption Schillebeeckx'. Auch der Rahnersche Gedanke der grundsätzlichen Verwiesenheit des Menschen auf Gott lässt sich gut mit dem sich ergebenden Bild in Einklang bringen, wobei der Aspekt, dass es auch Momente gibt, in denen die Gotteserfahrung besonders bewusst wird³⁹⁰ und der dazu nicht in einem Widerspruch steht, ebenfalls oft anzutreffen ist.

³⁸³ Case 60, 95, 100, 121, 124, 160, 167, 168, 189, 194, 195; Case 65, 77, 100, 133, 145, 167, 194; eine Person differenziert zusätzlich die Kontemplation.

³⁸⁴ Case 67, 100, 121, 145, 157.

³⁸⁵ Case 69, 133, 160.

³⁸⁶ Case 60, 124, 140, 149, 155, 167, 206, 210; Case 65, 67, 69, 70, 100, 108, 159, 165, 168, 191, 197, 202, 211.

³⁸⁷ Case 67, 69, 70, 75, 84, 99, 103, 108, 141, 146, 155, 156, 159, 191, 206, 211.

³⁸⁸ Case 60, 65, 77, 100, 121, 124, 133, 140, 145, 157, 160, 167, 168, 189, 194, 195, 197, 202.

³⁸⁹ Case 95, 208.

³⁹⁰ Dieser Gedanke ist etwa bei Rahner oder Ramsey angelegt.

Interessant ist noch, dass die trinitarische Dimension von Gotteserfahrung nur bei einer der Antworten eine Rolle spielt³⁹¹, wobei Christus dort eher als Vorbild in Sachen Gotteserfahrung herangezogen wird und nicht als derjenige, der erfahren wird. Folgen wir dem Gedanken, dass das eigentlich spezifische *christlicher* Gotteserfahrung ist, dass Christus eine Rolle spielt, dann ist in dem Verständnis von Gotteserfahrung, das die Befragten äußern, keine deutlich christliche Prägung wahrnehmbar.

4.4 Einstellungen zum Religionsunterricht und unterrichtliche Praxis

Bei der Auswertung der geschlossenen Fragen mit Likert-Skala ist zu beachten, dass aufgrund der kleinen Fallzahl aus statistischen Gründen nur in einem begrenzten Maß seriöse Aussagen getroffen werden können. Insbesondere ein in der Anlage der Untersuchung intendierter Vergleich von Grundschul- und Gymnasiallehrern ist vor diesem Hintergrund nur eingeschränkt möglich. Aus diesem Grund werden nachfolgend nur die Ergebnisse einiger weniger Items dargestellt und auch hier deutlich unter der Prämisse, dass nur Hypothesen generiert werden, die zum Weiterdenken und -forschen inspirierend sein können, die Befunde jedoch nicht als Tatsachen (und dies schon gar nicht in Bezug auf die Grundgesamtheit der Lehrer/-innen) verstanden werden können.

Gotteserfahrung und religiöse Praxis im Religionsunterricht?

Interessant sind v.a. zwei Befunde bei der Betrachtung der geschlossenen Fragen. Zum einen zeigt sich bei vielen Items eine deutliche Spannweite in den Antworten. Sowohl was die Grundorientierung des Religionsunterrichts anbelangt, als auch in Bezug auf Gotteserfahrung bzw. Frömmigkeitsformen im Religionsunterricht gehen die Meinungen auseinander. Als Beispiel seien die Fragen zum Beten und zu meditativen Elementen im Religionsunterricht angeführt. Der Aussage „Beten im Religionsunterricht finde ich gut“ stimmten 13 der befragten Lehrer/-innen – d.h. ein gutes Fünftel – gar nicht zu (Niveau 1 ausgewählt), ebenfalls 13 stimmten der Aussage jedoch zu (Niveau 4 oder 5 ausgewählt).³⁹² Auch bei der Aussage, die den regelmäßigen Einsatz meditativer Elemente im Religionsunterricht thematisiert, fallen die Angaben recht unterschiedlich aus. Beispielsweise haben zehn Lehrer/-innen hier „5“ angegeben und sechs eine „1“³⁹³. Ebenfalls beziehen die Lehrer/-innen bei der Frage, ob Religionsunterricht Gotteserfahrung ermöglichen soll, unterschiedli-

³⁹¹ Case 159.

³⁹² Insgesamt haben 60 Lehrer/-innen diese Frage beantwortet.

³⁹³ Insgesamt haben 60 Lehrer/-innen diese Frage beantwortet.

che Positionen. Hier stimmen z.B. neun Lehrer/-innen voll zu, während fünf Lehrer/-innen die Aussage ganz ablehnen.

Die zweite Auffälligkeit besteht in den Unterschieden zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrer/-innen. Auch hier sind die beiden zuletzt betrachteten Beispiele interessant. Bei der grundsätzlichen Frage, ob der Religionsunterricht Gotteserfahrung ermöglichen soll, positionierten sich zehn von 20 Gymnasiallehrer/-innen bei „2“, von den Grundschullehrer/-innen hingegen positionierten sich die allermeisten (39 von 40) bei „3“ oder höher. Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf den Einsatz meditativer Elemente im Religionsunterricht. 25 von 40 Grundschullehrer/-innen gaben „5“ oder „4“ an, bei den Gymnasiallehrer/-innen gaben dagegen nur 3 von 20 „5“ oder „4“ an.

Es lässt sich also die Hypothese wagen, dass unter den Lehrern in Bezug auf die Frage nach Gotteserfahrung im Religionsunterricht alles andere als ein Konsens herrscht und mutmaßen, dass Unterschiede im tatsächlichen Unterricht bestehen, was Beten und – allgemeiner – spirituelle Praxis im Religionsunterricht anbelangt. Es wird die Vermutung nahegelegt, dass ein Teil dieser Unterschiede durch die Schulform begründet ist, in der die Lehrer unterrichten. Andererseits kann das unterschiedliche Verständnis von Gotteserfahrung Auswirkung auf die Einschätzungen haben. Weitere Gründe ließen sich in den konkreten Umständen vermuten, unter denen die Lehrer/-innen jeweils unterrichten, z.B. mit welchen Schüler/-innen sie zu tun haben.

Warum verzichten Lehrer/-innen auf das Beten und den Einsatz meditativer Elemente im Religionsunterricht?

Die Gründe für die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrer/-innen in Bezug auf die Frage nach Beten im Religionsunterricht lassen sich weiter erhehlen mit Blick auf die Antworten auf die offene Frage zu diesem Thema. Es zeichnen sich darin fünf Positionen ab:

- Betenlernen ist ein Teilaspekt des Religionsunterricht (hierbei wird häufig betont: nur ein Teilaspekt).
- Es ist nicht erforderlich, das Beten zu lernen.
- Beten lernen kann oder soll man nicht im Religionsunterricht.
- Im Religionsunterricht können (nur) Voraussetzungen für das Beten geschaffen werden.
- Beten ist (nur) ein Thema des Religionsunterrichts.

36 der befragten Lehrer/-innen gaben an, dass es in ihrem Unterricht eher wenig Gebetspraxis gibt und gaben in einer offenen Frage Gründe dafür an. Die Antworten befinden sich auf verschiedenen Ebenen. Eine Rolle scheint der

Gedanke zu spielen, dass Gebet etwas persönliches, intimes ist (acht mal) und/oder dass Freiwilligkeit in Bezug auf das Beten geboten ist bzw. die Schüler/-innen nicht zum Beten gezwungen werden können oder sollten (sieben mal).³⁹⁴ Dies ist im Zusammenhang zu sehen mit der Ablehnung des Gebets als für den Lernort Schule unangemessen (sechsmal)³⁹⁵, da sicherlich der „Zwangsscharakter“ von Schule hierbei eine wichtige Rolle spielt. Weiterhin wird mit dem insgesamt niedrigen Niveau von Vorerfahrungen argumentiert (fünfmal) bzw. der Heterogenität in Bezug auf Religiosität (sechsmal)³⁹⁶. Ebenfalls verschärfend für die Betonung der Freiwilligkeit und Intimität des Gebets ist der Wunsch der Schüler/-innen und Eltern, der nach vier bzw. einer Aussage gegen eine Einbindung von Gebetspraxis in den Unterricht spricht.³⁹⁷ Die übrigen Aspekte kommen seltener vor, zwei sollen dennoch hervorgehoben werden, weil sie inhaltlich interessant sind: Zum einen wird geäußert, dass es als unpassend empfunden werde, wenn Gebete „heruntergebetet“ würden (dreimal), zum anderen wird die Abneigung der Schüler/-innen gegenüber dem Auswendiglernen von Gebeten angeführt (einmal). In beiden Fällen scheint eine ausschließliche Fokussierung auf feste Gebetstexte vorzuliegen.

Zusammenfassend können also Gründe, warum Gebetspraxis im Unterricht eine geringe Rolle spielt, angegeben werden, die theologisch ausgerichtet sind (Gebet nicht erforderlich für Gotteserfahrung oder Beten muss man nicht lernen), die in der Spiritualität oder den spiritualitätsdidaktischen Kompetenzen der Lehrer/-innen liegen oder mit ihrer Grundorientierung bezüglich des Religionsunterrichts zusammenhängen, die wiederum in starker Abhängigkeit zur Schulform steht. Festzuhalten ist auch, dass die Lehrer/-innen die dafür sind, Gotteserfahrung im Religionsunterricht zu ermöglichen, sich sehr unterschiedlich zum Thema „Gebet“ im Religionsunterricht positionieren; einen selbstverständlichen Zusammenhang scheint es hier nicht zu geben.

Wenn es um Gründe geht, warum – allgemeiner – spirituelle Elemente nicht in höherem Maße in den Unterricht eingebunden werden, sind neben unzureichenden fachlichen und didaktischen Kompetenzen anknüpfend an die Ergebnisse der Befragung der fehlende eigene Zugang zu Meditation zu nennen (viermal genannt) bzw. die fehlende persönliche Erfahrung (viermal). Andere Begründungsansätze beziehen sich auf die Schüler/-innen: Sie seien insbesondere zum Still-sein nicht (mehr) fähig (fünfmal) oder hätten kein Interesse (einmal). Weitere Begründungen haben mit Rahmenbedingungen des schulischen Lernens zu tun. So wird angemerkt, dass meditative Elemente im kompetenzorientierten Lehrplan nicht berücksichtigt würden (zweimal) oder dass

³⁹⁴ Case 67, 69, 103, 156, 165, 186, 195, 211; Case 75, 152, 156, 165, 167, 178, 205.

³⁹⁵ Case 65, 77, 85, 146, 157, 186.

³⁹⁶ Case 63, 69, 95, 140, 206; Case 69, 159, 164, 167, 191, 196.

³⁹⁷ Case 75, 108, 140, 196; Case 160.

aufgrund anderer vorgesehener Inhalte die Zeit fehle (sechsmal). Von Bedeutung sind für fünf Befragte auch die räumlichen Bedingungen in der Schule (u.a. in Hinblick auf Ruhe). Auch wird der 45-Minuten-Takt als Schwierigkeit erwähnt (1 mal). Beziehungen – sowohl zwischen Lehrer/-in und Schüler/-innen, als auch zwischen den Schüler/-innen – geben drei Befragte zudem als Voraussetzung an, die aufgrund der Rolle als Fachlehrer(in) bzw. aufgrund klassengemischter Lerngruppen nicht immer erfüllt ist. Schließlich wird nur einmal die inhaltliche Bedeutung von Meditation angezweifelt, indem auf eine geringe Bedeutung innerhalb der christlichen Praxis verwiesen wird.

Außerunterrichtliche Formen religiöser Praxis

Neben einem spezifischen Blick auf Gebet, meditative Elemente und Stilleübungen wurden in einem weiteren Teil des Fragebogens gezielt Aktivitäten abgefragt, die einen Raum für Gotteserfahrung bieten können, und die entweder nicht im normalen Unterrichtsraum oder zur normalen Unterrichtszeit verwirklicht werden können. Verschiedentlich in dieser Arbeit thematisiert werden die Grenzen des Lernortes Schule im Zusammenhang mit dem Anliegen, Gotteserfahrung zu ermöglichen. Bei den hier angesprochenen Formen geht es in diesen Grenzbereich – was den organisatorischen Rahmen, den Ort, den zeitlichen Kontext und/oder die Rolle der Lehrkraft anbelangt.

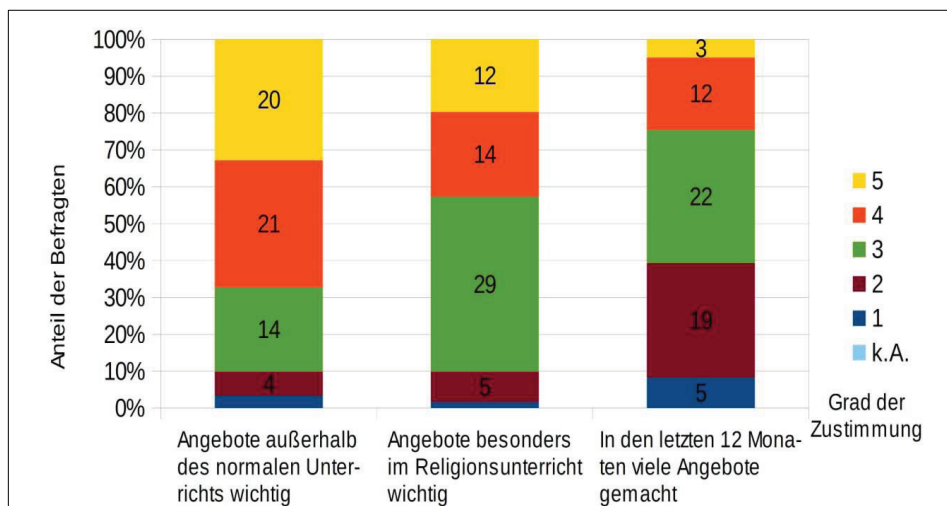


Abbildung 2: Angebote außerhalb des normalen Unterrichts (allgemein)

Zunächst ist festzustellen, dass ein Großteil der befragten Lehrer/-innen solche Aktivitäten für wichtig hält. Über 40% der Befragten misst ihnen insbesondere für den Religionsunterricht eine Bedeutung bei. Dagegen geben nur 25%

der Lehrer/-innen an, in den vergangenen 12 Monaten viele dieser Angebote gemacht zu haben. Anspruch und Wirklichkeit klaffen diesbezüglich demnach auseinander. Abgefragt wurde, was in den letzten 12 Monaten zum Thema gemacht wurde oder als Angebot gestaltet wurde. Dabei wurden zum einen klassische Frömmigkeitsformen vorgeschlagen (Wallfahrt, Exerzitien, Gottesdienst), Orte der Gotteserfahrung (Kirchenraum, Kloster, Natur), eine „geprägte Zeit“ der Gotteserfahrung (religiöses Fest), die Begegnung mit Glaubenszeugen, soziales Handeln im religiösen Kontext und die schulspezifische Form der „Tage religiöser Orientierung“.

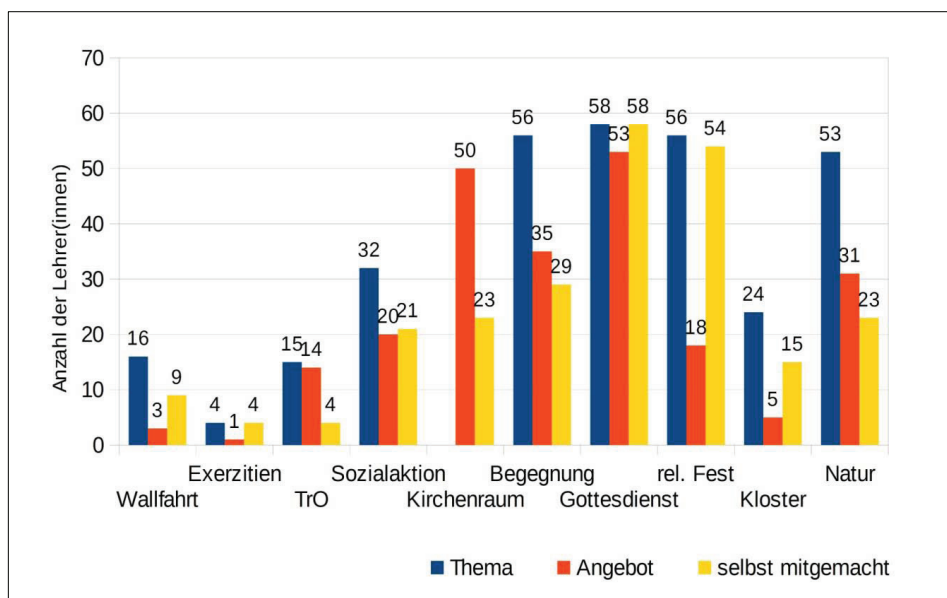


Abbildung 3: Art der Angebote außerhalb des normalen Unterrichts

Bei allen Formen ist die Thematisierung häufiger als das konkrete Angebot. Die Abweichung ist jedoch recht unterschiedlich. So geben fast gleich viele Lehrer/-innen an, den Schüler/-innen das Erleben von Gottesdiensten zu ermöglichen wie angeben, Gottesdienst zu thematisieren. Ein anderes Bild ergibt sich bei religiösen Festen, Naturerfahrung und der Begegnung mit Glaubenszeugen. Alle Bereiche werden häufig zum Thema gemacht; die praktische Realisierung innerhalb der Schule findet jedoch erheblich seltener statt. Hier ist zu vermuten, dass nicht die fehlende Relevanz das entscheidende Kriterium ist, weshalb kein praktischer Vollzug ermöglicht wird, sondern die hinderlichen Rahmenbedingungen schulischen Lernens bzw. der organisatorische Aufwand.

Außerdem ist möglich, Gottesdienste an die jeweilige Gruppe anzupassen und sie ansprechend und eingängig zu gestalten. Begegnungen mit Glaubenszeugen oder ein Besuch im Kloster sind dagegen wohl immer mit einem höheren Maß an Fremdheitserfahrung verbunden. Bei TrO handelt es sich um ein Angebot für die Sekundarstufe. Von den Gymnasiallehrer/-innen geben fast alle an, ihren Schüler/-innen eine Teilnahme zu ermöglichen und das Angebot zu thematisieren.

Wichtig ist hier festzuhalten, dass einige Frömmigkeitsformen, die in der normalen Unterrichtszeit oder am normalen Ort nicht realisiert werden können, durchaus eine Rolle spielen, als praktisches Angebot v.a. der Gottesdienst. Die Begegnung mit Kirchenräumen (die ja nicht zuletzt Räume des Gebets sind) und die Begegnung mit Glaubenszeugen wird von einem Großteil der Lehrer/-innen angeboten. Auch Naturbeobachtung kommt in der schulischen Praxis von Religionslehrer/-innen vor, wird allerdings deutlich häufiger zum Thema gemacht. Als Hauptgrund, weshalb nicht mehr Angebote gemacht werden, wird fehlende Zeit angegeben.

4.5 Zwischenfazit

Zunächst hat sich gezeigt, dass das Konzept, welches die befragten Lehrer/-innen von Gotteserfahrung haben, theologisch anknüpfungsfähig ist an die religionspädagogischen Ansätze Schambecks und Boschkis. Bezüglich ihrer didaktischen Vorstellung in Bezug auf Gotteserfahrung gehen die Ansichten der Lehrer/-innen weiter auseinander, zum einen in Hinblick auf die Frage, ob Gotteserfahrung Zielperspektive des Religionsunterricht sein soll und kann, zum anderen in Bezug auf die Frage, wie der Zugang zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht konkret aussehen kann.

Bei aller Schwierigkeit, das komplexe Bild zu vereinfachen, welches sich in der Studie präsentiert, lassen sich drei Zugänge zur Gotteserfahrung zuspitzend herausfiltern: Erstens gibt es unter den Befragten Lehrer/-innen, die nicht das Ziel haben, einen Zugang zur Gotteserfahrung zu schaffen, zweitens Lehrer/-innen, die einen Beitrag leisten bzw. Voraussetzungen dafür schaffen wollen, indem sie vorrangig kognitiv-reflexiv arbeiten, und drittens solche, für die der Religionsunterricht (z.T. zusätzlich) Erfahrungsraum ist, in dem die Schüler/-innen zumindest in einem weiteren Sinne religiöse Erfahrungen machen können.³⁹⁸ Vielfach wollen die Lehrer/-innen also insgesamt Glaube und Religion ermöglichen; an der Frage nach (Gottes-)Erfahrung im Religionsunterricht scheiden sich jedoch die Geister. Dies hängt sicherlich zusammen mit den un-

³⁹⁸ In der zweiten Gruppe spielen die Erfahrungen der Schüler/-innen sicherlich auch eine Rolle, allerdings eher die Erfahrungen, die sie „mitbringen“.

terschiedlichen faktischen Möglichkeiten an den Schulen und der unterschiedlichen Wahrnehmung der Möglichkeiten im Raum Schule. Es hängt aber auch zusammen mit der Grundorientierung des Religionsunterrichts, der insgesamt mehr oder weniger die kognitive Dimension in den Mittelpunkt stellen oder in unterschiedlichem Ausmaß erfahrungsorientiert konzipiert sein kann. Allerdings können die beiden Perspektiven „Gotteserfahrung nur als Thema“ und „Zugang zur Gotteserfahrung schaffen“ nicht vollständig voneinander abgegrenzt werden. Vielmehr kann bei einem Unterricht, der Gotteserfahrung ermöglichen möchte, indem er unmittelbar Erfahrungen ermöglicht, von einem Zugang zur Gotteserfahrung im engeren Sinne gesprochen werden; wird über eine eher kognitiv-reflexive Herangehensweise jedoch auch Gotteserfahrung mit in den Blick genommen, so lässt sich ebenfalls von einem Zugang zur Gotteserfahrung – diesmal in einem weiteren Sinne – sprechen.

Nun wird weiter deutlich, dass die unterschiedlichen Grundorientierungen des Religionsunterrichts in einem engen Zusammenhang zur Schulform stehen. Sicherlich liegt auf der Hand, dass ein Grund für diese Unterschiede das unterschiedliche Alter der Schüler/-innen ist. Erstens sind Schüler/-innen an einer weiterführenden Schule in ihrer kognitiven Entwicklung weiter fortgeschritten und zweitens setzt im Jugendalter ein Identitätsfindungsprozess ein, der oft auch zu einer kritischeren Haltung gegenüber Religion führt. Allerdings stellt sich die Frage, ob nicht gerade, weil Jugendliche erleben, dass ihre kognitiv-reflexiven Fähigkeiten wachsen, die Berücksichtigung auch anderer Dimensionen im Religionsunterricht gefordert sein kann. Weiter stellt sich die Frage, ob es den Identitätsfindungsprozess gut unterstützt, wenn im Religionsunterricht in der Zuspitzung nur Wissensvermittlung stattfindet.³⁹⁹ Einen Einblick in die Haltung Jugendlicher gewähren Ziebertz und Riegel in ihrer Untersuchung „Letzte Sicherheiten“. Dort wird deutlich: Jugendliche machen selten Gotteserfahrung (14% stimmen dem zu), aber halten religiöse Erfahrungen oft für glaubwürdig.⁴⁰⁰ Die Haltung der Jugendlichen ist eng verbunden mit der jeweiligen religiösen Praxis.⁴⁰¹ Beten scheint dabei keinesfalls unter Jugendlichen völlig unüblich zu sein: nur ein knappes Drittel gab an, nie zu beten. Allerdings stellen Ziebertz und Riegel fest: „Für [nur] ein Fünftel der Befragten scheinen herkömmliche religiöse Ausdrucksformen [...] eine zentrale Rolle für den eigenen Glauben zu spielen.“⁴⁰² Die Anknüpfung an tradierte Frömmigkeitsformen ist also eher wenig bedeutsam. Insbesondere meditieren fünf Sechstel der Jugendlichen laut der Befragung nie. Jugendliche haben also eine gewisse Offen-

³⁹⁹ Es geht dann nicht nur nicht um Gotteserfahrung, sondern auch nicht um Selbsterfahrung.

⁴⁰⁰ Vgl. Ziebertz & Riegel 2008, S. 157.

⁴⁰¹ Für religiöse Praxis und der Erfahrbarkeit wird eine Pearson-Korrelation von .65 angegeben, zwischen religiöser Praxis und Wünschbarkeit religiöser Erfahrung .62; vgl. Ziebertz & Riegel 2008, S. 296.

⁴⁰² Ziebertz & Riegel 2008, S. 156.

heit gegenüber religiösen Erfahrungen, machen sie jedoch selten selbst, was in Zusammenhang mit ihrer fehlenden religiösen Praxis steht.

Aus der hier vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass ein Grund, weshalb tradierte Frömmigkeitsformen nicht bei allen Lehrer/-innen gleichermaßen Eingang in den Unterricht finden, sicherlich die Bedingungen sind, unter denen sie unterrichten. Zu nennen sind hier die räumliche und zeitliche Situation sowie die Haltung der Schüler/-innen gegenüber tradierten Frömmigkeitsformen, die zuvor skizziert wurde. Gründe fanden sich aber ebenso in der theologischen Haltung zu Gotteserfahrung, der gebetsdidaktischen Kompetenz und v.a. in der eigenen spirituellen Praxis der Lehrer/-innen.

4.6 Reflexion der Methodik der Studie

In der Grundanlage dieser Arbeit ging es zunächst darum, Zugänge zur Gotteserfahrung zum einen in religionspädagogischen Ansätzen ausfindig zu machen und sie zu reflektieren, zum anderen um eine empirische Erkundung zur Rolle von Gotteserfahrung in den Einstellungen und in der unterrichtlichen Praxis von Lehrer/-innen. Mit der zur theoretischen Erarbeitung parallelen Durchführung der explorativen Studie wurde in Kauf genommen, dass nicht alle Fragen im Nachhinein als für die Auswertung relevant erscheinen und andere in den Blick kommen, die nicht gestellt wurden. Ein Beispiel ist die Frage nach dem Dienstalter, bei der keine Zusammenhänge hergestellt wurden.⁴⁰³

So wurde stark in eine Richtung gefragt, die die Zustimmung zu einem Unterricht, wie ihn Schambeck vorschlägt, erfasst. Kaum nachgefragt wurde etwa, wie die Beschäftigung mit Gotteserfahrung als Thema aussieht.

Insgesamt erscheint die Untersuchung jedoch durchaus passend angelegt, um einen ersten Eindruck vom Blick der Befragten auf Gotteserfahrung und damit zusammenhängende didaktische Optionen zu gewinnen. Bewährt hat sich v.a. die große Anzahl von offenen Fragen. Dass der Methode von sich aus Grenzen gesetzt sind, war bei der Konzeptionierung der Untersuchung bewusst. So musste bewusst sein, dass die Sichtweise von Lehrer/-innen abgebildet wird und nicht direkt die eigentliche Unterrichtspraxis. An dieser Stelle wäre es interessant, in Unterrichtsforschung der Frage nachzugehen, wie z.B. in einer Einheit zur Gottesfrage Erfahrungen mit einfließen oder welche Rolle in einer Einheit zum Thema Gebet die praktische Seite hat.

Der inhaltliche Fokus auf tradierte Frömmigkeitsformen vertrug sich gut mit der methodischen Herangehensweise des Fragebogens. Es kann in diesem Be-

⁴⁰³ Es hätte besser nach dem Lebensalter gefragt werden können, da auf dieses in der Auswertung geschlossen wird.

reich relativ einfach anhand konkreter Elemente abgefragt werden, was im Unterricht realisiert wird. Auch wenn alle im Fragebogen angesprochenen Bereiche für das Thema überaus relevant sind, so wäre aus methodischen Gründen eine Beschränkung auf zentralere Bereiche sinnvoller gewesen (etwa Fragen nur zu Gebet und Meditation; nicht zu außerunterrichtlichen Angeboten und Einsatz der Bibel). Dort hätte dann eine etwas detailliertere Erkundung stattfinden können. Schwierig war es zudem, Zusammenhänge sichtbar zu machen. Es hätte z.B. intensiver nachgefragt werden können, mit welcher Zielperspektive Gebet und Meditation Teil des Unterrichts sind. Besonders schwierig ist der Zusammenhang zum Thema im Bereich der Fragen zum Einsatz der Bibel erkennbar. Hier lässt sich nur schlecht über einen Fragebogen erschließen, welche Rolle die Bibel bei Zugängen zur Gotteserfahrung spielen kann; ein Interview wäre hier z.B. geeigneter. Die Ergebnisse wurden wegen fehlender Relevanz für das Thema daher nicht mit dargestellt.

Interviews wären eine sinnvolle Ergänzung gewesen, um noch mehr in die Tiefe gehende Ergebnisse zu erhalten und einen besseren Eindruck davon zu erhalten, wie die Lehrer/-innen die in der Befragung verwendeten Begriff verstehen. Zum einen ist das Hauptanliegen der Untersuchung jedoch eher eine überblicksartige Betrachtung, zum anderen wäre der Rahmen der Arbeit dadurch gesprengt worden.

5. Resümee

Nachdem erarbeitet wurde, wie Gotteserfahrung grundsätzlich verstanden werden kann, wurde mit Blick auf verschiedene religionspädagogische Konzeptionen erkundet, wie Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht eröffnet werden können. Es ergab sich in der Bewertung und Fortführung der Ansätze ein Bild vom Religionsunterricht, in welchem Aspekte der Aneignung und der Vermittlung enthalten sind. Nachfolgend soll noch einmal verdeutlicht werden, was einen Religionsunterricht unter der Perspektive der Gotteserfahrung – wir können ihn mystagogisch nennen – so bedeutsam macht. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen sich allerdings nicht in einem Plädoyer für die mystagogische Perspektive erschöpfen. Reinhard Feiter beschreibt das Ziel der Praktischen Theologie als *Antwortendes Handeln*.⁴⁰⁴ Diesem Anspruch folgend, wird nach dem Blick auf die Begründung mystagogischen Lernens zusammenfassend gefragt, wie die mystagogische Perspektive angesichts der Ergebnisse in der Befragung und vor dem Hintergrund der theologischen und religionspädagogischen Betrachtungen zu profilieren ist. Dies geschieht immer auch in Auseinandersetzung mit und auch unter Abgrenzung von der Auffas-

⁴⁰⁴ Vgl. Feiter o.J.

sung Mirjam Schambecks.⁴⁰⁵ Es wird in erster Linie auf die schulische Praxis geschaut, aber auch auf die wissenschaftliche Religionspädagogik und die Lehrerbildung. Im Anschluss an die Perspektivierungen werden Grenzen des mystagogischen Lernens verdeutlicht und es wird abschließend reflektiert, welche Kompetenzen Lehrende benötigen, um ein wie hier profiliertes mystagogisches Lernen zu gestalten.

5.1 Die Notwendigkeit eines mystagogischen Lernens

Für das mystagogische Lernen, wie es hier profiliert wird, gilt, wie für andere religionspädagogische Ansätze, dass es sein spezifisches Potenzial in Bezug auf das primäre Ziel des Religionsunterrichts herausstellen muss, nämlich die Schüler/-innen „zu verantwortlichem Denken und Handeln in Bezug auf Religion und Glaube zu befähigen“⁴⁰⁶. Dazu bedarf es zunächst eines Grundwissens über den Glauben. Positionen und Modelle aus der Lehre der Kirche und der Theologie, die sich mit der Gottesfrage beschäftigen, sind sicherlich zu diesem Grundwissen zu zählen. Die Frage, wie wir Gott erkennen können – denn darum geht es bei Gotteserfahrung – ist in diesem Kontext noch einmal grundlegend. Dabei kreist verantwortliches Denken nicht um sich selbst, sondern berücksichtigt, was zuvor von anderen gedacht wurde. Weiter sind mit der mystagogischen Perspektive Zugänge zu zentralen Praxisformen des christlichen Glaubens verbunden, zum Gebet und zu anderen Frömmigkeitsformen. Der christliche Glaube kann also als *fides qua* und *fides quae* kennengelernt werden und es kann beides miteinander in einen Zusammenhang gebracht werden. Über Frömmigkeitsformen wird nicht nur nachgedacht, sie werden auch ansatzweise handelnd erfahren. Schließlich muss es Ziel des mystagogischen Lernens sein, dass die Schüler/-innen kritisch mit Gotteserfahrung umgehen und damit in einem wesentlichen Punkt des Glaubens-Erlebens mehr und mehr urteilsfähig werden. Nur ein eigener Zugang zu Gotteserfahrung, der an Erfahrungen festmacht und gleichzeitig reflektiert und symbolisiert werden kann, macht sprachfähig über einen Kernaspekt des Glaubens – und nicht nur des christlichen Glaubens.⁴⁰⁷

Christlicher Glaube wird im mystagogischen Lernen nicht als bloßes Wertesystem oder Kulturgut kennengelernt, sondern wesentlich unter dem Aspekt der Transzendenz. Das bedeutet, dass die Schüler/-innen die Möglichkeit erhal-

⁴⁰⁵ Das ist der Fall, weil Schambeck ganz explizit einen Entwurf eines mystagogischen Lernens vorgelegt hat, der hier betrachtet wurde. Die Ausführungen Boschkis spielen aber ebenso an vielen Stellen mit hinein und sind wichtig für die Profilierung, die hier vorgenommen wird.

⁴⁰⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, S. 18.

⁴⁰⁷ Die Argumentation knüpft hier an die Ziele an, die die Bischöfe in „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ beschreiben; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, S. 18ff.

ten, sich als Verwiesene auf das *absolute Geheimnis*⁴⁰⁸ zu verstehen. Somit wird ihnen ein Sinnhorizont angeboten, Einblick in eine Gemeinschaft gegeben, die diesen Sinnhorizont teilt und damit verbunden eine Möglichkeit, ihr Erleben der Tiefe des Lebens zu versprachlichen. Dies ist als exemplarisches Lernen zu verstehen – in dem Sinne, dass es nicht nur für Schüler/-innen gewinnbringend ist, die sich existenziell für ein Leben im christlichen Glauben entscheiden, sondern auch ansonsten Sinndeutungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt und für die Tiefendimension des Lebens sensibilisiert.

Es ist deutlich zu machen, dass ein mystagogisch ausgerichteter Religionsunterricht nur in Mitverantwortung der Kirchen sinnvoll erscheint. Dort finden sich Lehrer/-innen, die ihr eigenes Leben unter der Gottesperspektive deuten und so als Vorbild fungieren. Der Religionsunterricht bietet dann nicht nur die Möglichkeit, philosophisch die Gottesfrage zu thematisieren; die Schüler/-innen lernen auch die spezifische religiöse Weise kennen, von Gott zu sprechen. Dieses umfasst etwa konfessorisches Sprechen von Gott und Sprechen mit Gott (im weitesten Sinne). Religiöse Praxis, die jeweils an eine Traditionsgemeinschaft gebunden ist, kann aus der Innenperspektive eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts intensiver erfahren werden und es wird wahrscheinlicher, dass ein Zusammenhang mit dem eigenen Leben hergestellt wird.

Zugang zur Gotteserfahrung schaffen zu wollen, ist also ein wichtiges Element des Religionsunterrichts. Die Ergebnisse der Befragung zeigen jedoch, dass es Vorbehalte gegenüber einer mystagogischen Perspektive gibt. Sie müssen religionspädagogisch ernst genommen werden, ohne die Bedeutung von Gotteserfahrung für den Religionsunterricht geringzuschätzen. Die nachfolgend vorgenommene Profilierung soll daher sowohl wichtige Aspekte unterstreichen, als auch aufzeigen, wie die mystagogische Perspektive für Religionslehrer/-innen zugänglicher gemacht werden kann, indem deren in der Befragung erhobene Sichtweisen immer wieder mit eingebunden werden.

5.2 Die mystagogische Perspektive profilieren

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit, einschließlich der Begründung für mystagogisches Lernen, wird abgeleitet, dass die mystagogische Perspektive in folgenden fünf Bereichen zu profilieren ist.

⁴⁰⁸ Hier wird an die Ausführungen zu Rahner angeknüpft.

Begegnung mit tradierten Frömmigkeitsformen

Wenn es darum geht, für Gotteserfahrung zu sensibilisieren, dann spielen Momente, die explizit auf diese hin angelegt sind, eine große Rolle. Frömmigkeitsformen sind solche Momente; sie bringen nicht nur den Glauben zum Ausdruck, sondern prägen ihn als Perspektive auf die Welt und das Leben mit. Zum einen sind solche Formen also „nützlich“, um aufmerksam zu werden. Werden sie im Religionsunterricht thematisiert und wird ermöglicht, dass die Schüler/-innen einen Eindruck von der Praxis erhalten, dann erhalten sie die Möglichkeit, christlichen Glauben als Praxis besser zu verstehen und können unter Umständen motiviert werden, der Tiefendimension ihres Lebens nachzuspüren.

Es kann sicherlich nicht darum gehen, die Schüler/-innen in eine festgelegte christliche Frömmigkeitspraxis einzubinden⁴⁰⁹. Vielmehr sind tradierte Frömmigkeitsformen von Lehrer/-innen als reicher Schatz von Praktiken zu sehen, die Gotteserfahrung ermöglichen helfen. Die Einbeziehung in den Unterricht muss daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben, aber einen „Geschmack“ vermitteln. Was eingebracht wird, das muss davon abhängig sein, womit der Lehrer oder die Lehrerin vertraut ist und was den Schüler/-innen zugänglich ist. Weiterhin spielt auch der reflexive Zugang zu Frömmigkeitsformen immer eine Rolle, er bietet sich deshalb an, weil über den engen Zusammenhang mit theologischen Inhalten das eine über das andere miterschlossen werden kann.

In diesem Sinne ist die mystagogische Perspektive zu profilieren, wenn es um die Rolle tradierter Frömmigkeitsformen geht. Die Befragung zeigt, dass viele Lehrer/-innen zurückhaltend sind, was die Einbeziehung religiöser Praxis in den Unterricht angeht. Tatsächlich sind performativen Elementen in der Schule deutliche Grenzen gesetzt, die den Lehrer/-innen sehr bewusst zu sein scheinen. Daher ist es wichtig, dass in der aktuellen Situation dagegen das Potenzial und die Chancen herausgestellt werden.

Die Rolle kognitiv-reflexiver Anteile beim mystagogischen Lernen

Die Befragung zeigt, dass den meisten Lehrer/-innen die kognitiv-reflexive Dimension des Religionsunterrichts wichtig ist. Wird Gotteserfahrung als Leitperspektive für den gesamten Religionsunterricht verstanden, dann muss somit auch stärker gefragt werden, welchen Anteil eine kognitive Beschäftigung in diesem Bereich haben kann und soll. Denn in allen Teilen der Arbeit ist deutlich geworden, dass kognitiv-reflexive Anteile eine Relevanz haben, wenn es um Gotteserfahrung geht. Da es um eine Erfahrung geht, die den ganzen

⁴⁰⁹ Dies geschieht etwa beim Hereinwachsen in eine Familientradition.

Menschen umfasst, ist es unangebracht, die mystagogische Perspektive auf einen der Pole *Aneignung* oder *Vermittlung* festlegen zu wollen. Besonders Boschki ist hier Recht zu geben, der in seiner Beziehungsorientierung beides miteinander verbindet. Auch der frühneuzeitliche Gedanke der Unterscheidung der Geister weist darauf hin, dass sich religiöse Erfahrung immer einer Reflexion unterziehen muss.

Wichtig ist zum einen die Betrachtung, dass Schule vorrangig kognitiv ausgerichtet ist. Dies gilt es, ernst zu nehmen und zu fragen, wie Schule mit dieser grundsätzlichen Herangehensweise einen Beitrag leisten kann, für Gotteserfahrung zu sensibilisieren. In der Betrachtung der Lehrstückdidaktik wurden hierzu Hinweise gegeben. Auf der anderen Seite ergibt sich aus der Beschäftigung mit Gotteserfahrung, dass eine einseitige Festlegung von Schule auf die kognitive Dimension des Menschseins mindestens für den Religionsunterricht problematisch ist. Im Sinne der Religionspädagogik muss es sein, Schule mehr auch zu einem Erfahrungsort werden zu lassen.

In Bezug auf tradierte Frömmigkeitsformen scheint ein kognitiver und diskursiver Zugang besonders sinnvoll. Wenn über Frömmigkeitsformen nachgedacht wird, dann wird immer auch die grundsätzliche Sichtweise auf Religion als einer Praxis mit verhandelt. Eine Beziehung zwischen religiöser Praxis und theologischem Denken herzustellen, dazu kann die Lehrstückdidaktik Englerts einen Beitrag leisten.

Gotteserfahrung in den verschiedenen Schulformen

Ein Ergebnis der Befragung ist die Vermutung, dass Gotteserfahrung als Leitperspektive in der Grundschule auf der einen Seite und im Gymnasium auf der anderen Seite eine deutlich unterschiedliche Präsenz hat. Der Zusammenhang mit verschiedenen Grundausrichtungen des Religionsunterrichts wurde aufgezeigt. Die bisherigen Darstellungen zeigen, dass die mystagogische Perspektive jedoch für alle Schulformen sinnvoll ist. Dies spiegeln auch die kirchlichen und staatlichen Richtlinien wieder.

Bereits in der Darstellung der Begründungen für ein mystagogisches Lernen kam der Bezug zum Papier der deutschen Bischofskonferenz „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ zur Geltung. Hierin wird schulformübergreifend die Ausrichtung des katholischen Religionsunterrichts beschrieben. Es heißt in dem Papier weiterhin: „Wichtig ist, dass die Bedeutung der Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens sich nicht hauptsächlich in distanzierter Betrachtung, sondern in ihrem Vollzug, im Probieren erschließt.“⁴¹⁰ Eine performative Vorgehensweise und die Einbeziehung tradierter Frömmig-

⁴¹⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, S. 25.

keitsformen werden also kirchlicherseits explizit als wichtig erachtet. In seinen Grundzügen ist das hier vorgebrachte Anliegen eines mystagogischen Religionsunterrichts damit kein schulformspezifisches. In den staatlichen Lehrplänen findet sich eine Konkretisierung für die verschiedenen Schulformen. Im Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen heißt es: „So entdecken Schülerinnen und Schüler die Welt und die Dinge des Alltags neu und tiefer, und so können sie Zugänge zur Transzendenz und zu Gott gewinnen.“⁴¹¹ Die Vorstellung, die von Gotteserfahrung enthalten ist, ähnelt den Ansätzen Rahners und Schillebeeckx'. Wichtig ist aber die Feststellung, dass auch im Gymnasium das hier geforderte Anliegen einen Anknüpfungspunkt im Curriculum findet:

„Die Schülerinnen und Schüler begegnen meditativen und liturgischen Ausdrucksformen respektvoll und reflektieren diese, [...] stellen mögliche Konsequenzen des Glaubens für individuelles und gemeinschaftliches Handeln in Kirche und Gesellschaft dar und treffen vor diesem Hintergrund Entscheidungen für das eigene Leben, nehmen die Perspektive anderer Personen bzw. Positionen ein und beteiligen sich konstruktiv an religiösen Dialogen.“⁴¹²

Hier sind alle Aspekte genannt, die in Kapitel 3.5 zusammenfassend dargestellt wurden. *Begegnen* ist als ein wechselseitiges Geschehen zwischen Subjekt und Objekt zu verstehen; insofern sind die beiden Aspekte *Vermittlung* und *Aneignung* darin enthalten. Das Curriculum fasst die aufgeführten Punkte als *Handlungskompetenz* zusammen. Die Frage, ob die Fähigkeit zum Handeln nur dadurch erworben werden kann, dass beobachtet und nachgedacht wird, ist deutlich zu verneinen. Vielmehr setzt der Erwerb von Handlungskompetenz ein Handeln voraus und ist notwendig an den Einsatz performativer Elemente gebunden.

Zu wünschen ist, dass die beiden Schulformen voneinander lernen. Es ist davon auszugehen, dass die skizzierte Rolle kognitiv-reflexiver Anteile im Gymnasium bereits gut ausgefüllt werden kann. Nicht alle befragten Grundschullehrer/-innen sind sich jedoch der Bedeutung dieser Dimension des Religionsunterrichts hinreichend bewusst. Andersherum lässt die Befragung vermuten, dass Gymnasiallehrer/-innen ihre Fähigkeiten ausbauen könnten, erfahrungsorientierte und performative Elemente in den Unterricht einzubinden, um den für mystagogische Lernprozesse notwendigen Aneignungspol nicht unberücksichtigt zu lassen und mitzuhelfen, dass die Schüler/-innen eine Handlungskompetenz erwerben.

Vor allem ist aber von der Religionspädagogik zu fordern, die Dimension des mystagogischen Lernens stärker für die verschiedenen Schulformen durchzubuchstabieren. Denn wenn die Bedingungen und die Grundausrichtung der

⁴¹¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, S. 170.

⁴¹² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen o.J., S. 25.

jeweiligen Schulform ernst genommen werden, dann hat das mystagogische Lernen auch eine größere Chance, in der schulischen Praxis ernst genommen zu werden. Zu dieser Forschungsaufgabe würde auch gehören, die vermuteten Unterschiede in der unterrichtlichen Praxis empirisch genauer abzuklären.

Beziehung zur Natur und zu den Mitmenschen als Ort der Gotteserfahrung

Von Bedeutung für die Leitperspektive Gotteserfahrung ist sicherlich das Zeugnis wie auch der eigene (auch intellektuelle) Zugang zur Gotteserfahrung der Religionslehrer/-innen. Ein Ergebnis der Befragung ist, dass dieser Zugang wesentlich geprägt ist von einem Verständnis von Gotteserfahrung als Deutung mehr oder weniger gewöhnlicher menschlicher Erfahrungen. Vor allem in der Natur und in der Begegnung mit anderen Menschen liegen für die Lehrer/-innen Möglichkeiten der Gotteserfahrung. Die Religionslehrer/-innen sind zu motivieren, hieran anzuknüpfen. Religionspädagogisch ernst genommen wird dies bereits in der Beziehungsorientierung bei Boschki. Gefordert werden muss jedoch, besonders diese beiden Elemente der Gotteserfahrung religionspädagogisch als solche deutlicher zu reflektieren. Dabei ist zu fragen, wie es konkret unterrichtlich gelingen kann, diese Beziehungsdimensionen in einen Zusammenhang mit der Gottesbeziehung zu bringen.⁴¹³

Die Herausforderung dabei ist, deutlich werden zu lassen, dass Gott mehr ist als die Natur – und Religion mehr als ein Wertesystem für ein gutes Zusammenleben. Es ist also danach zu fragen, wie die Gottesbeziehung als die Beziehung zur Natur und zu anderen Menschen durchwebend eingebracht werden kann, ohne dass der Transzendenzgedanke dabei verloren geht, sonst öffnet der Beziehungsgedanke das Tor zu einem religiösen Diskurs, in dem „der Gedanke der Wahrheit [...] als regulative Idee nicht mehr vorkommt“⁴¹⁴, was Englert zu recht kritisiert.

Zugänge zur Gotteserfahrung schaffen können Religionslehrer/-innen nur, wenn sie ihren persönlichen Zugang zur Gotteserfahrung mit einbringen. Die Spiritualität der Religionslehrer/-innen ist hier eine Grundlage, aber auch das theologische Konzept, dass sie von Gotteserfahrung haben.

Das christliche Spezifikum der Gotteserfahrung

In dieser Arbeit wurde vorausgesetzt, dass von Gott im Sinne des christlichen Gottesbildes gesprochen wird. Die grundlegenden Gedanken, was Gotteserfahrung ist⁴¹⁵ und das Anliegen, dass die Erfahrbarkeit Gottes Raum findet,

⁴¹³ Hunze ist mit seiner Darstellung von „Schöpfung“ als Kategorie der Glaubenserfahrung und Schöpfung als Ausdruck von Beziehung gut anknüpfungsfähig; vgl. Hunze 2009, S. 45.

⁴¹⁴ Englert 2013, S. 45.

⁴¹⁵ Hier wird v.a. an Rahner und Schillebeeckx angeknüpft.

wenn um die Beschäftigung mit Glauben geht, müssen jedoch nicht grundsätzlich als auf den christlichen Kontext beschränkt gedacht werden. Schüler/-innen könnten in einer interreligiösen Perspektive auf Gotteserfahrung Gemeinsamkeiten feststellen und die spezifisch christliche Ausprägung vertieft verstehen.

In der Befragung wurde deutlich, dass Lehrer/-innen nur selten direkt biblische Texte erwähnen, wenn es darum geht, wie ein Zugang zur Gotteserfahrung ermöglicht werden könnte. Keine Rolle spielte das trinitarische Gottesbild, nach dem auch die Christusbegegnung und Geisterfahrung als Gotteserfahrung verstanden werden kann. Beides bewusster in den Blick zu nehmen, wäre sinnvoll. Denn gerade die im letzten Abschnitt erwähnten Beziehungsdimensionen lassen sich gut in einen Zusammenhang mit der Bibel bringen (in der es um Schöpfung geht und immer wieder um Beziehungen zwischen Menschen untereinander und zu Gott) und mit der trinitarischen Rede von Gott. Erstens ist ein Beziehungsgeschehen in die Trinität bereits eingewoben. Weiter kann etwa die *ruach* als Atem des Lebens beschrieben werden und Christus als jemand, der in seinen Beziehungen zu den Menschen Gott erfahren hat und Gotteserfahrung ermöglicht.

5.3 Grenzen des mystagogischen Lernens

Nachdem viele Potenziale einer Religionsdidaktik aufgezeigt wurden, die Gotteserfahrung als Zielperspektive ernst nimmt, soll nicht versäumt werden, zusammenfassend noch einmal die Grenzen des mystagogischen Lernens darzustellen.

Zunächst ist hier die Freiwilligkeit der lernenden Subjekte zu nennen, die selbst entscheiden müssen, wie sie die Welt deuten und an welchem Weltdeutungssystem sie dabei festmachen. Das schließt die Gotteserfahrung mit ein, die Kindern und Jugendlichen nicht verordnet werden kann. Als wichtige theologische Grenze wurde die Unverfügbarkeit der Gottesbeziehung bereits angeführt. Gotteserfahrung ist – nicht nur im schulischen Kontext – nicht machbar. Sehr wohl spezifisch für die Schule ist jedoch die zeitliche und räumliche Struktur. Gerade mit Blick auf Frömmigkeitsformen (und hier zuerst die Meditation) wurde deutlich, wie schwer es ist, Zeiten und Räume in der Schule zu eröffnen, die den Schüler/-innen helfen, sich für die Gotteserfahrung zu öffnen. Auf die Bedeutung von schulischen Angeboten, die diese Struktur aufbrechen, wurde hingewiesen. Ebenfalls deutlich wurde aber, wie schwierig es ist, dafür im Schulalltag die Zeit zu finden und dass Lehrer/-innen in dieser Hinsicht nicht zu viel abzuverlangen ist. Dies gilt auch für die Subjektorientierung. Beim kontrastierenden Blick auf den in Bezug auf Ziele und Formen ganz anderen

mystagogischen Prozess in der geistlichen Begleitung werden Grenzen des Religionsunterrichts deutlich. Nach Bäumer und Plattig kann geistliche Begleitung „nur bedeuten, sich auf diese subjektive Wirklichkeit eines jeden Menschen einzulassen.“⁴¹⁶ Dieses Einlassen auf das Individuum, das für geistliche Begleitung normal ist, ist sicher die optimale Voraussetzung für Mystagogie. Der Orientierung am einzelnen Subjekt sind jedoch in der Schule aufgrund der Größe der Lerngruppen deutliche Grenzen gesetzt.

Daneben soll als wichtigste Grenze des mystagogischen Lernens angebracht werden, dass die Perspektive der Verwiesenheit Gottes nicht als eine plötzliche Erkenntnis aufzufassen ist, sondern der Einübung bedarf. Auch dies wurde besonders im Hinblick auf tradierte Frömmigkeitsformen deutlich. Nur weil das Gebet oder die Meditation im Religionsunterricht kennengelernt und in Ansätzen praktisch erfahren wurde, wird daraus kein Bestandteil des Alltags und keine Weise, in der sich Weltdeutung unter der Gottesperspektive verdichtet. Einübung geschieht v.a. dort, wo gemeinsam authentische religiöse Praxis vollzogen wird, die dem Leben eine Prägung zu geben vermag. Möglich ist dies an den Lernorten Gemeinde und Familie; dass dies dort heute seltener geschieht, kann nicht Anlass sein, dem Religionsunterricht diese Aufgabe mit aufzubürden. In der Konsequenz werden wir in der pluralen Gesellschaft keine einheitliche Weltdeutung mehr erreichen. Gerade, dass dadurch Kinder und Jugendliche verstärkt selbst an ihren Sinnkonstruktionen arbeiten müssen, macht das mystagogische Anliegen wichtig; denn es prägt einen Religionsunterricht aus, der ein Sinnangebot macht.

5.4 Kompetenzen von Religionslehrer/-innen

Religion unterrichten unter mystagogischer Perspektive ist ein herausforderndes Anliegen. Es bedarf dabei unterschiedlicher Kompetenzen, die nachfolgend dargestellt werden sollen.

Das Leben ist nicht einförmig. Religionslehrer/-innen müssen sensibel sein, um immer wieder die Lebenswirklichkeit ihrer Schüler/-innen in den Blick nehmen. Wenn Leben unter der Gottesperspektive gedeutet wird, dann kann es dafür keine Schablonen geben. Religionslehrer/-innen müssen deshalb selbstständig theologisch denken können. Dabei setzt es viel mehr voraus als einen theologischen Wissensbestand, den christlichen Glauben mit dem Leben in Beziehung zu setzen. Auch im Gespräch mit den Schüler/-innen über Gotteserfahrung braucht es fähige Theologinnen und Theologen; zudem gehört eine Gesprächsführungskompetenz dazu, wenn es darum geht, theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen zu führen. Theologisch herausfordernd

⁴¹⁶ Bäumer & Plattig 2009, S. 138.

ist der Bereich Gotteserfahrung, weil es um die Grundlagen einer religiösen Weltdeutung und ihrer Legitimation geht. Dass die wissenschaftlich-theologische Kompetenz zudem um eine persönliche Gottesbeziehung ergänzt werden muss, wird pointiert in einem Zitat von Adolf Exeler deutlich:

„Wer viel *über* Gott spricht, sollte um so mehr *mit* Gott sprechen, weil sonst sein Reden unvermeidlich hohl und leer wird.“⁴¹⁷

In einem Papier der deutschen Bischöfe zur Spiritualität des Religionslehrers heißt es: „Er soll sich mit seiner ganzen Person, d. h. auch mit seiner Glaubensexistenz 'ins Spiel bringen'“⁴¹⁸. Der Religionslehrer⁴¹⁹ ist also nicht nur bezüglich seiner fachlichen und didaktischen Kompetenz gefordert. Mit Blick auf Gotteserfahrung ist er Vorbild als Mensch, der sein eigenes Leben unter der Gottesperspektive deutet. Weiterhin lässt sich eine nur theoretisch bekannte Frömmigkeitspraxis kaum gewinnbringend in den Religionsunterricht einbringen. Exeler ist Recht zu geben, wenn er schreibt, es sei „wichtig, daß Lehrer und auch andere Erzieher zunächst für sich selbst Klarheit *und* Erfahrung gewinnen“⁴²⁰. Das eben zitierte Papier der Bischöfe führt aus: „Bei der Wahl seiner spirituellen Mittel und Wege kann der Lehrer deshalb solche nicht außer acht lassen, die seine spirituelle Lebendigkeit möglichst nahe an die vermuteten, erwarteten, erwünschten Möglichkeiten geistlichen Lebens bei seinen Schülern heranzuführt.“ Der Religionslehrer und die Religionslehrerin benötigen also eine authentische spirituelle Praxis; diese Praxis muss aber auch anknüpfungsfähig sein.⁴²¹ Auch muss zur eigenen Spiritualität eine spiritualitätsdidaktische Kompetenz hinzutreten. Regelmäßig und gerne zu meditieren etwa ist eine gute Grundvoraussetzung, versetzt allein aber noch nicht in die Lage, in einer Klasse von Jugendlichen meditative Elemente einzusetzen. Folgt man Sudbrack, dann schlägt „[d]as 'Ästhetische', im weiten Sinn verstanden, [...] die Brücke von der profanen Alltags- zur religiösen Erfahrung.“⁴²² Eine ästhetische Kompetenz ist also als Bestandteil einer spiritualitätsdidaktischen Kompetenz anzusehen.

Es wurde gezeigt, dass Beziehung eine sinnvolle Perspektive auf den Religionsunterricht ist. Beziehungen werden dabei nicht nur zum Thema, Beziehungen werden gelebt – auch in der Schule. Religionslehrer/-innen benötigen deshalb eine Beziehungskompetenz, um Beziehungen zwischen den Schüler/-

⁴¹⁷ Exeler 1981, S. 507.

⁴¹⁸ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987, S. 8.

⁴¹⁹ Es sind in diesem Abschnitt immer auch Religionslehrerinnen mit gemeint.

⁴²⁰ Exeler 1981, S. 507.

⁴²¹ Wenn die wesentlichen Elemente der Frömmigkeitspraxis etwa eucharistische Anbetung und das Hören gregorianischer Choräle sind, dann kann diese spirituelle Ausrichtung des Religionslehrers eventuell nicht so einfach für die schulische Praxis fruchtbar gemacht werden wie wenn es sich um eine Vorliebe für Taizé-Andachten handelt.

⁴²² Sudbrack 1999, S. 358.

innen und zu ihnen gestalten zu können. Es bedarf einer ständigen Reflexion, wie der Umgang mit den Schüler/-innen gestaltet wird, denn „[d]er Stil des Religionsunterrichts ist seine Botschaft.“⁴²³

Gotteserfahrung ist ein spannendes Thema für eine interreligiöse Betrachtung, die zukünftig immer bedeutsamer werden wird. Das verlangt Religionslehrer/-innen Offenheit ab und ein Orientierungswissen über andere Religionen sowie über Kritik an Gotteserfahrung aus dem Atheismus.

Schließlich erinnert uns der Disclosure-Begriff daran, dass Situationen plötzlich tief und persönlich werden können. Dies geschieht auch in der Schule. Hier wird noch einmal besonders deutlich, dass es nicht nur darum geht, Lernwege in einer bestimmten Weise anzulegen, sondern offen zu sein für die Wirklichkeit, die einem entgegenkommt und reaktionsfähig zu sein.⁴²⁴ Das verlangt eine Sensibilität für das, was den Einzelnen und die Einzelne bewegt, aber auch für die Dynamik von Gruppenprozessen.

Auf die Ausbildungssituation von Pfarrern bezogen schreibt Josuttis: „Die Methoden, die man im Studium lernt, haben grundsätzlich profanen Charakter.“⁴²⁵ Mit ihm ist zu fragen, wie Studierende für den Religionsunterricht wahrnehmungs- und handlungsfähig gemacht werden können.⁴²⁶

5.5 Schlussbetrachtung

Eine mystagogische Perspektive im Religionsunterricht einzunehmen, fordert Lehrer/-innen heraus, eine neue Sichtweise für ihren Unterricht einzunehmen und fragt sie in ihrer eigenen Gottesbeziehung an. Die Schüler/-innen sind gefordert, den Religionsunterricht nicht nur als Lernbereich wahrzunehmen, der mit ihrem sonstigen Leben nichts zu tun hat, sondern als Ort, an dem es um ihr Leben geht. Universitäten, Mentorate und Studienseminare sind gefordert, Lehramtsstudierenden die nötigen Kompetenzen zu vermitteln sowie eigenständige theologische Reflexion und gelebte Spiritualität anzustoßen. Der Zugang zur Gotteserfahrung muss auch hier eine Perspektive sein, wenn er es in der Schule bleiben oder werden soll. Die wissenschaftliche Religionspädagogik schließlich muss immer wieder konkretisieren und für die jeweiligen Bedingungen, unter denen religiöses Lernen stattfindet, neu aussagen, was hier noch recht abstrakt als mystagogische Dimension des Religionsunterrichts beschrieben wird.

⁴²³ Bitter 1989, S. 776.

⁴²⁴ Vgl. dazu Reese-Schnitker 2013.

⁴²⁵ Josuttis 2002, S. 21.

⁴²⁶ Vgl. Josuttis 2002, S. 22.

Diesen Herausforderungen steht ein wichtiges Ziel gegenüber. Das Zitat von George Bernard Shaw, welches an den Beginn der Arbeit gestellt wurde, mag das Ergebnis dieser Arbeit zusammenfassen: es geht um die Fähigkeit, Erfahrungen machen zu können. Ein mystagogischer Religionsunterricht, wie er hier profiliert wurde, kann die Fähigkeit fördern, das Leben in seiner Tiefe zu erfahren und sich selbst in der Beziehung zu Gott zu erfahren.

6. Literaturverzeichnis

- Alston, William P. (2006): *Gott wahrnehmen*. Frankfurt.
- Aurelio, Tullio (1977): *Disclosures in den Gleichnissen Jesu. Eine Anwendung der disclosure-Theorie von I. T. Ramsey, der modernen Metaphorik und der Theorie der Sprechakte auf die Gleichnisse Jesu*. Frankfurt am Main.
- Bäumer, Regina, Plattig, Michael (2009): Erfahrung und geistliche Begleitung. *Italia Franciscana, Supplementband* (3), S. 137-141.
- Biehl, Peter (2001): Erfahrung. In: Norbert Mette, Folkert Rickers (Hrsg.): *Lexikon der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn.
- Biesinger, Albert (2007): Der Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung?! Schulpädagogische und theologische Argumente. *Religionspädagogische Beiträge* (58), S. 27-40.
- Bitter, Gottfried (1989): Religionsunterricht als Ort des Leben- und Glauben-Lernens. *Katechetische Blätter* 114 (11), S. 774-784.
- Boehme, Katja (2014): „Wie das Verweilen bei einem Freund“ – Christliches Beten aus katholischer Sicht. In: Daniel Krochmalnik, Katja Boehme, Harry Harun Behr, Bernd Schröder (Hrsg.): *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*. Berlin.
- Boschki, Reinhold (2004): Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung. *Katechetische Blätter* 129 (2), S. 140-148.
- Boschki, Reinhold (2008): *Einführung in die Religionspädagogik*. Darmstadt.
- Boschki, Reinhold (2010): Konfessioneller Religionsunterricht im Kontext religiöser Pluralität: Profil, Chancen, Grenzen. *Informationen für den Religionsunterricht* (64), S. 4-10.
- Boschki, Reinhold (2012): Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik. In: Bernhard Grümmer, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart.
- Boschki, Reinhold (2014): Das Gebet im katholischen Religionsunterricht. In: *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*. Berlin.
- Boschki, Reinhold, Woppowa, Jan (2006): Kann man Spiritualität didaktisieren? Bildungstheoretische und beziehungsorientierte Grundlegungen spirituellen Lehrens und Lernens. In: Stefan Altmeyer, Reinhold Boschki, Joachim Theis, Jan Woppowa (Hrsg.): *Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben*. Göttingen.
- Bucher, Anton A. (2014): *Psychologie der Spiritualität* (2. Aufl.). Weinheim.
- Dahlgrün, Corinna (2009): *Christliche Spiritualität. Formen und Traditionen der Suche nach Gott*. Berlin.
- Dienberg, Thomas (2000): Das Leben geistlich leben. Lebensgestaltung, intensives Leben. In: Thomas Dienberg, Elisabeth Hense (Hrsg.): *Grundkurs Spiritualität*. Stuttgart.

- Dienberg, Thomas, Warode, Markus (2009): Auf die Haltung kommt es an: Erfahrung/Spiritualität als Moment der Handlungskompetenz. *Italia Francescana, Supplementband* (3), S. 143-148.
- Dressler, Bernhard (2010): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Bernhard Dressler (Hrsg.): *Fachdidaktiken im Dialog. Beiträge der Ringvorlesungen des Forums Fachdidaktik an der Philipps-Universität Marburg*. Marburg.
- Dressler, Bernhard (2012): „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivwechsels. In: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Priner (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart.
- Dupuy, Michel (1980): Méthodes et vie spirituelle. In: *Dictionnaire de spiritualité*. Paris.
- Englert, Rudolf (1995): Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: Hans-Georg Ziebertz, Peter Antes (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf.
- Englert, Rudolf (2008): *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart.
- Englert, Rudolf (2013): *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München.
- Exeler, Adolf (1981): Weisen geistlichen Lebens. *Katechetische Blätter* 106, S. 503-513.
- Feiter, Reinhard (o. J.): *Antwortendes Handeln*. http://www.uni-muenster.de/FB2/pastoral/forschen/antwortendes_handeln.html [12.04.2017].
- Fraling, Bernhard (1992): *Geistliche Erfahrungen machen*. Würzburg.
- Fraling, Bernhard (2000): Spiritualität. Systematisch-theologisch. In: *Lexikon für Theologie und Kirche* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau.
- Gill, Jerry H. (1976): *Ian Ramsey*. London.
- Glietsch, Susanne (2012): „Was oben war, das wurde innen“. Religiöse Bildung im Horizont der Mystik. In: Ulrich Kropač (Hrsg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen*. Babenhausen.
- Greschat, Hans-Jürgen (1983): Frömmigkeit. Religionsgeschichtlich. In: *Theologische Realenzyklopädie*. Berlin.
- Grethlein, Christian (2009): Spirituelle Bildung – Gebet – Meditation. In: Gottfried Bitter (Hrsg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (2. Aufl.). München.
- Heil, Stefan (2003): Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht. In: Dietlind Fischer, Barbara Asbrand (Hrsg.): *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*. Münster.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011a): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Katholische Religion*.

- http://www.stshef.de/html/kerncurr/PDF/FB_II/kathReligion/KC_kathReligion_PrSt_2011.pdf [12.04.2017].
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011b): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Katholische Religion*. http://www.stshef.de/html/kerncurr/PDF/FB_II/kathReligion/KC_kathReligion_%C3%9CSeKII_2011.pdf [12.04.2017].
- Hilger, Georg (2010): Korrelationen entdecken und deuten. In: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl.). München.
- Hilger, Georg, Kropač, Ulrich, Leimgruber, Stephan (2010): Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl.). München.
- Hilger, Georg, Ziebertz, Hans-Georg (2010): Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl.). München.
- Hunze, Guido (2009): Schöpfung – ein unterschätzter Grundbegriff der Religionspädagogik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (1), S. 42-55 [12.04.2017].
- Jansen, Franz Wilhelm (2004): *Von der Menschlichkeit Gottes und der Göttlichkeit des Menschen*. Münster.
- Josuttis, Manfred (2002): *Religion als Handwerk*. Gütersloh.
- Kalloch, Christina, Keimgruber, Stephan, Schwab, Ulrich (2009): *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. Freiburg im Breisgau.
- Leonhard, Silke, Klie, Thomas (2008): Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Thomas Klie (Hrsg.): *Performative Religionsdidaktik*. Stuttgart.
- Leonhard, Silke, Klie, Thomas (2012): Performatives Lernen und Lehren von Religion. In: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart.
- Mendl, Hans (2006): Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“. *Religionsunterricht heute* (03-04), S. 6-21.
- Mendl, Hans (2008): *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*. München.
- Mieth, Dietmar (1998): Mystik. Systematisch-theologisch. In: *Lexikon für Theologie und Kirche* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*.

- http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf [12.04.2017].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (o.J.): *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kath._Religionslehre_Endfassung.pdf [12.04.2017].
- Mittelstraß, Jürgen (1995): Erfahrung. Philosophisch. In: *Lexikon für Theologie und Kirche* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau.
- Peng-Keller, Simon (2010): *Einführung in die Theologie der Spiritualität*. Darmstadt.
- Precht, Peter (2008): Erfahrung. In: Peter Precht, Franz-Peter Burkard (Hrsg.) *Metzler Lexikon Philosophie*. Stuttgart.
- Rahner, Karl (1976): *Grundkurs des Glaubens*. Freiburg im Breisgau.
- Rahner, Karl (2007): *Geistliche Schriften: späte Beiträge zur Praxis des Glaubens*. (Herbert Vorgrimler, Hrsg.) (Bd. 29). Freiburg.
- Reese-Schnitker, Annegret (2013): Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. *Katechetische Blätter* 138 (2), S. 130-137.
- Rinne, Horst (2008): *Taschenbuch der Statistik* (4. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Rosenau, Hartmut (1994): Mystik. Systematisch-theologisch. In: *Theologische Realenzyklopädie*. Berlin.
- Rotzetter, Anton (2008): *Lexikon christlicher Spiritualität*. Darmstadt.
- Schambeck, Mirjam (2006): *Mystagogisches Lernen*. Würzburg.
- Schambeck, Mirjam (2007): Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts. *Religionspädagogische Beiträge* (58), S. 61-80.
- Schambeck, Mirjam (2013): Mystagogisches Lernen. In: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (3. Aufl.). München.
- Shell Deutschland Holding GmbH (Hrsg.) (2010): *Jugend 2010*. (Orig.-Ausgabe.). Frankfurt am Main.
- Schillebeeckx, Edward (1977): *Christus und die Christen*. Freiburg im Breisgau.
- Schillebeeckx, Edward (1980): Erfahrung und Glaube. In: Franz Böckle, Franz-Xaver Kaufmann, Karl Rahner, Bernhard Welte (Hrsg.): *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*. Freiburg.
- Schillebeeckx, Edward (1984): *Erfahrung aus Glauben*. Freiburg im Breisgau.
- Schmid, Hans (2012): *Die Kunst des Unterrichtens* (Aktualisierte Neuausg.). München.
- Schneider, Hans J. (2009): „Nicht nur gibt es keinen Gott, sondern versuchen Sie mal, am Wochenende einen Klempner zu kriegen!“ (Woody Allen). Zum Problem der religiösen Erfahrung. In: Christian Thies (Hrsg.): *Religiöse Erfahrung in der Moderne. William James und die Folgen*. Wiesbaden.

- Scholl, Norbert (1995): Gotteserfahrung. In: *Lexikon für Theologie und Kirche* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1987): *Zur Spiritualität des Religionslehrers*. Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2005, 16. Februar): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn. http://www.uni-regensburg.de/theologie/religionspaedagogik-didaktik/medien/rp-leitdokumente/ru_vor_neuen_herausforderungen.pdf [12.04.2017]
- Sindermann, Anna (2012): *Analogie und Gotteserfahrung*. Berlin.
- Sudbrack, Josef (1999): *Gottes Geist ist konkret*. Würzburg.
- Tillich, Paul (1959): *Das neue Sein* (2. Aufl.). Stuttgart.
- Waaïjman, Kees (2004): *Handbuch der Spiritualität* (Bd. 2). Mainz.
- Wißmann, Hans (1982): Erfahrung I. In: *Theologische Realenzyklopädie*. Berlin.
- Ziebertz, Hans-Georg (2010): Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl.). München.
- Ziebertz, Hans-Georg, Riegel, Ulrich (2008): *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher* (1. Aufl.). Gütersloh.

7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Religiöse Prägung und Praxis der Schüler/-innen aus Sicht der befragten Lehrer/-Innen	77
Abbildung 2: Angebote außerhalb des normalen Unterrichts (allgemein).....	84
Abbildung 3: Art der Angebote außerhalb des normalen Unterrichts	85

Tabellen

Tabelle 1: Dienstalter der befragten Lehrer/-innen	75
Tabelle 2: Konfession der Schüler/-innen.....	76

ISBN 978-3-7376-5036-6



9 783737 650366 >